РАДА МОЛОДИХ УЧЕНИХ

SCIENCE

OF THE 3RD MILLENNIUM: SEARCHES, PROBLEMS, PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Proceedings of the IX International research and practice Internet conference

April 22-23, 2026

Zaporizhzhia, Ukraine

БДПУ

Наука ІІІ тисячоліття:
пошуки, проблеми, перспективи розвитку

Матеріали
ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
(22-23 квітня 2026 року)

РАДА МОЛОДИХ
УЧЕНИХ

м. Запоріжжя
2026

УДК 378:001. (063)
Н 34

Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету
(Протокол № 10 від 25.04.2026 р.)

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Богданов Ігор Тимофійович, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Бердянського державного педагогічного університету;
Сичікова Яна Олександрівна, доктор технічних наук, професор, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету;
Коваль Карина Валентинівна, асистент кафедри педагогіки, заступник декана з наукової та міжнародної діяльності факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв, голова Ради молодих учених Бердянського державного педагогічного університету;
Попова Анастасія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти, заступник декана з наукової та міжнародної діяльності факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти, член Ради молодих учених Бердянського державного педагогічного університету;
Дудукалова Олександра Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки, менеджменту та фінансів, заступник голови Ради молодих учених Бердянського державного педагогічного університету;
Самойленко Інна Олександрівна, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії, секретар Ради молодих учених Бердянського державного педагогічного університету;
Мухіна Тетяна Євгеніївна, старший викладач кафедри початкової освіти, заступник декана з соціально-виховної роботи, голова Ради молодих учених факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету;
Курило Ольга Юріївна, доктор філософії зі спеціальності Професійна освіта, старший викладач кафедри професійної освіти та технологій, голова Ради молодих учених факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти Бердянського державного педагогічного університету;
Литвиченко Дарина Сергіївна, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії, голова Ради молодих учених факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету;
Короткий Олексій Вікторович, старший викладач кафедри історії та філософії, голова Ради молодих учених соціально-гуманітарного факультету Бердянського державного педагогічного університету;
Волощук Катерина Вікторівна, доктор філософії, старший викладач кафедри фізичної культури, спорту та методики викладання, голова Ради молодих учених факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини Бердянського державного педагогічного університету.

Н-34 Наука ІІІ тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (22- 23 квітня 2026 року) : збірник тез. – Запоріжжя : БДПУ, 2026. – 378 с.

До збірника увійшли матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку». Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукувачів, викладачів, студентів.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний педагогічний університет, 2026
© Автори статей, 2026

ЗМІСТ

БІОЛОГІЧНІ НАУКИ. ЕКОЛОГІЯ.....15

Бігун Владислав Сергійович, Гетман Надія Яківна

РЕАКЦІЯ ЯРОГО ЯЧМЕНЮ НА РІВНІ МІНЕРАЛЬНОГО ЖИВЛЕННЯ.....15

Гудзевич Людмила Сергіївна, Мельник Олексій Васильович

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ЗАХВОРЮВАНЬ ЩИТОПОДІБНОЇ ЗАЛОЗИ В УКРАЇНІ.....18

Седраті Іман, Бойко Ірина Анатоліївна, Бойко Юрій Олександрович

КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ БІОЛОГІЧНО АКТИВНИХ РЕЧОВИН СОРГО.....20

ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ ТА ЕКОНОМІКА.....22

Popova Anastasiia Serhiivna, Lytvychenko Daryna Serhiivna

ACADEMIC PRESTIGE DECLINE AND THE MISSING CONDITIONS FOR SYSTEMIC INTERACTION IN HIGHER EDUCATION 22

ІСТОРИЧНІ ТА ЮРИДИЧНІ НАУКИ.....26

Мамренко Максим Аркадійович

ВІЙНА ЗА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ БРИТАНСЬКИХ КОЛОНІЙ ТА УТВОРЕННЯ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ (1775-1783).....26

Сокур Тетяна Анатоліївна

КОЛІЗІЇ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ЗМІНИ ІСТОТНИХ УМОВ ПРАЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....30

Яковець Ольга Євгеніївна

ЕНДЕРУН ЯК ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ ОСМАНСЬКОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЕЛІТИ: СТРУКТУРА, ФУНКЦІЇ ТА ЕВОЛЮЦІЯ.....32

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ.....36

Аврамішин Олег Олегович, Лисак Ганна Григорівна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....36

Анастасова Наталя Миколаївна, Осташова Ірина Григорівна

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ 40

Анастасова Наталя Миколаївна, Філь Вікторія Олександрівна

РОЛЬ ЛІВОЇ ПІВКУЛІ МОЗКУ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ ТА МАТЕМАТИЧНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 42

Безгинська Юлія Петрівна, Омеляненко Алла Володимирівна

РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ 44

Бєлоконь Олексій Олександрович, Кікавський Ігор Миколайович

ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЄКТУ «ЧИ ЗАЗВУЧИТЬ ГІТАРА НА МІСЯЦІ?» …….....47

Біятенко Олена Валеріївна, Курило Ольга Юріївна

ВИКОРИСТАННЯ АПСАЙКЛІНГУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ …….....50

Бондаренко Сергій Вікторович, Макарова Тетяна Михайлівна

ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА ТА ПРИЧИНИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ …….....52

Бородіна Олена Петрівна, Лисак Ганна Григорівна

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА У ДІТЕЙ …….....55

Братченко Андрій Сергійович, Алєксєєва Ганна Миколаївна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВІДНОВЛЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВОЄННИЙ І ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД ……..…....57

Бут Анастасія Олександрівна, Чемоніна Лада В'ячеславівна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СЕРВІСУ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ BLIPPAR У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ……..……..60

Варга Таміла Юріївна, Курило Ольга Юріївна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ВИХОВАНЦІВ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ……...……..64

Василинець Крістіна Арпадівна, Курило Ольга Юріївна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ РОЗПИСУ СКЛА ЯК ЗАСОБУ СПРИЯННЯ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ ……..…..66

Великодна Євгенія Миколаївна, Улюкаєва Ірина Гереєвна

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……...68

Вісьтак Анна Миколаївна, Мирошниченко Володимир Олександрович

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ (VR/AR) У ФОРМУВАННІ ТАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ»……..……....71

Гаврилюк Наталія Михайлівна

ОЦІНЮВАННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ: ВІД КОНТРОЛЮ ДО ФАСИЛІТАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ……74

Гамбарнюк Ольга Володимирівна, Нестеренко Марина Миколаївна

ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДОШКІЛЬНИКАМ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ……..……77

Гердова Марина Олексіївна, Дуброва Оксана Володимирівна

ІГРОФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТИПОВИХ ГРАМАТИЧНИХ ПОМИЛОК УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ……..……79

Горяніна Вероніка Сергіївна, Лесик Анжеліка Сергіївна

РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ……81

Горяніна Вероніка Сергіївна, Мухіна Тетяна Євгеніївна

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……..84

Гулієнко Анастасія Федорівна, Коваль Карина Валентинівна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ……..…..87

Дегтярьова Альбіна Романівна, Лесик Анжеліка Сергіївна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ……..……..…..89

Діра Надія Олександрівна

НОВІ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В НАУЦІ ІІІ ТИСЯЧОЛІТТЯ ……....92

Єфименко Світлана Миколаївна, Дінкова Вікторія Олександрівна

ЗАДАЧІ З ЕКОНОМІЧНИМ ЗМІСТОМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ……..……....95

Іванісов Денис Ігорович, Чемоніна Лада В'ячеславівна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО МЕДІАОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА …….....98

Іванчук Вікторія Петрівна, Сизко Ганна Іванівна

ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЯ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ …….....101

Івденко Вікторія Станіславівна, Чемоніна Лада В'ячеславівна

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ……103

Калініченко Антоніна Володимирівна, Глазов Микита Олександрович

НЕПЕРЕРВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ НА ПІДПРИЄМСТВАХ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ДИНАМІКА ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ……...….106

Камінська Світлана Василівна

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF COGNITIVE LOAD AND PROFESSIONAL READINESS IN HYBRID TRANSLATOR TRAINING ……..……...….108

Клец Катерина Ігорівна

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА ТА СІМ'Ї ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ……..……...….111

Клец Катерина Ігорівна, Солодовник Анна Миколаївна

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РИНОЛАЛІЄЮ У МІКРОГРУПОВИХ ІГРАХ …….113

Коваль Альона Миколаївна, Лесик Анжеліка Сергіївна

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ……..…….115

Кондрашов Андрій Сергійович, Горбатюк Лариса Василівна

ГОТОВНІСТЬ ДО КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ……..…….118

Коробов Михайло Олександрович

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ……...120

Коробова Ольга Олександрівна

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ……..…122

Корсун Аліна Олександрівна

ПСИХОЕМОЦІЙНА РІВНОВАГА ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ……..124

Кот Надія Андріївна, Макаренко Ірина Олександрівна

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ……126

Кречун Ангеліна Петрівна, Зарва Вікторія Анатоліївна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ……..……..……..130

Крупій Наталія Володимирівна, Курило Ольга Юріївна

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ БАР'ЄРІВ У ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ ……..……..……...…..132

Курило Ольга Юріївна

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ……..……..……...…..135

Курило Ольга Юріївна, Коваль Карина Валентинівна

ПРЕСТИЖ В ОСВІТІ І НАУЦІ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ШЛЯХИ ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ……...…...…..137

Литвиченко Дарина Сергіївна

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ….....140

Макарова Тетяна Михайлівна, Махоніна Радіслава Валеріївна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ….....142

Макарова Тетяна Михайлівна

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ЕГОЦЕНТРИЧНІ ТА КОНФОРМНІ НАСТАНОВЛЕННЯ.....146

Малофеєва Ольга Олександрівна

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....149

Мачков Данило Віталійович, Мирошниченко Володимир Олександрович

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВІЙСЬКОВО-ІСТОРИЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ НА УРОКАХ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ».....152

Мусієнко Юлія Віталіївна, Дуброва Оксана Володимирівна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПОДКАСТИНГУ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……156

Мухіна Тетяна Євгеніївна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФАСИЛІТАЦІЇ STEM-ПРОЄКТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ……...…..……161

Олійник Лариса Федорівна, Федорик Вікторія Володимирівна

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ ……..…..……..……164

Панасюк Катерина Петрівна, Курило Ольга Юріївна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ОБ'ЄМНОГО В'ЯЗАННЯ ГАЧКОМ (3D-CROCHET) У СТАРШІЙ ШКОЛІ ……..…..…….168

Петрик Крістіна Юріївна, Скляр Ірина Альбертівна

КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ……..170

Пірковець Сергій Михайлович, Алєксєєва Ганна Миколаївна

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА М'ЯКИХ НАВИЧОК БАКАЛАВРІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ)……...……..172

Поліщук Катерина Володимирівна, Петрик Крістіна Юріївна

ВИКОРИСТАННЯ LEGO ЯК ЕФЕКТИВНОГО ІНСТРУМЕНТУ STEAM-ПІДТРИМКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……...……..175

Попова Анастасія Сергіївна, Цибуляк Наталя Юріївна, Зуб Христина Віталіївна

ЕКОСИСТЕМА ПІДТРИМКИ РАННЬОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КАР'ЄРИ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ GrACE ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ УКРАЇНИ …….....……179

Постол Наталя Миколаївна, Мирошниченко Володимир Олександрович

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ …….....……..183

Пузина Анастасія Олександрівна, Лопатіна Ганна Олександрівна

СТИМУЛЯЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ …….187

Різниченко Маргарита Євгеніївна, Коваль Карина Валентинівна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 189

Самойленко Інна Олександрівна

ФОРМУВАННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК ОСНОВИ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ..…….191

Сапранкова Катерина Володимирівна, Шакіна Світлана Володимирівна

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОБМЕЖУЮЧИХ ПЕРЕКОНАНЬ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..……..195

Сизко Ганна Іванівна, Лоцко Анжеліка Василівна

ДЕНВЕРСЬКА МОДЕЛЬ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ЯК ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ПОРУШЕНЬ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА..……..197

Сизко Ганна Іванівна, Сєрко Яна Олександрівна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..……..…199

Синиця Аліна Олександрівна

ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА АСИСТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИКИ ІНКЛЮЗІЇ..……..……202

Синиця Аліна Олександрівна, Снопик Наталя Володимирівна

ІНТЕГРАЦІЯ ІТ-РІШЕНЬ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВУ РОБОТУ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ…….205

Скляров Андрій Ігорович, Крижко Василь Васильович

ФОРСАЙТ ЯК ІНСТРУМЕНТ АНТИКРИХКОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО……207

Скрипник Вячеслав Анатолійович, Черезова Ірина Олександрівна

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ……210

Слабко Тетяна Михайлівна, Петровська Катерина Володимирівна

РОЛЬ БЕЗПЕЧНОГО ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ……213

Станкевич Анжела Василівна, Курило Ольга Юріївна

ДІЯЛЬНІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИГОТОВЛЕННЯ ВИШИТИХ ЖІНОЧИХ АКСЕСУАРІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ……216

Старинська Олена Віталіївна, Бондаренко Наталія Олександрівна

ІННОВАЦІЙНІ ВІЗУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ……218

Старинська Олена Віталіївна, Шевчук Анастасія Анатоліївна

ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ……221

Стеніна Оксана Петрівна, Макарова Тетяна Михайлівна

ВПЛИВ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ НА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ……223

Сугак Катерина Степанівна, Кочерга Євгенія Володимирівна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ…….226

Твердохліб Катерина Олегівна, Попова Ольга Іванівна

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ …….229

Тищенко Артем Юрійович, Мацейко Наталія Володимирівна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ…….231

Ткач Катерина Валеріївна, Курило Ольга Юріївна

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВАНТАЖЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ ПЕТРИКІВСЬКОГО РОЗПИСУ ……..234

Томась Катерина Русланівна, Коваль Карина Валентинівна

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ……..238

Трегуб Ганна Ігорівна, Курило Ольга Юріївна

STEM-ПІДХІД У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ДЕКОРАТИВНИХ ВИРОБІВ У ТЕХНІЦІ ФРІВОЛІТЕ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ……..240

Федорченко Анастасія Олександрівна, Коваль Карина Валентинівна

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ…..242

Харламов Михайло Іванович

ДО ПИТАННЯ ПРО ШЛЯХИ ПОЛІПШЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВАХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ ……...……245

Чепеленко Ірина Анатоліївна, Омеляненко Алла Володимирівна

РОЗВИТОК ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ ……...248

Черезова Ірина Олександрівна

ВПЛИВ УМОВ ВІЙНИ НА ДЕВІАНТНУ ПОВЕДІНКУ ОСОБИСТОСТІ ……...251

Черезова Ірина Олександрівна, Христич Анна Віталіївна

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ……..253

Чуб Вікторія Миколаївна, Курило Ольга Юріївна

ХУДОЖНЯ ВИШИВКА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ……...…….256

Шандер Ірина Миколаївна, Курило Ольга Юріївна

ІГРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКІВ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ……...…258

Шульга Олена Петрівна, Макарова Тетяна Михайлівна

РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ САМОПІЗНАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ІІІ ТИСЯЧОЛІТТІ ……...…261

Якімова Юлія Анатоліївна, Курило Ольга Юріївна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЄКТУВАННІ ВИРОБІВ ІЗ ДЕРЕВИНИ ТА ЕПОКСИДНОЇ СМОЛИ ……264

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....267

Тищук Артем Едуардович, Мельнікова Юлія Олександрівна

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙ: ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....267

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ.....269

Алєйкін Олександр Олександрович, Школа Олександр Васильович

ЕВОЛЮЦІЯ НАУКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ СВІТЛА.....269

Афанасьєв Віктор Валерійович

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ.....272

Березовський Ігор Олександрович, Школа Олександр Васильович

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФІЗИЧНИХ ЯВИЩ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....275

Гевко Богдан Ярославович, Школа Олександр Васильович

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРОСТОРУ І ЧАСУ У ФІЗИЦІ.....277

Дорогавцева Дар'я Олегівна, Коломоєць Ганна Геннадіївна

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МЕХАНІКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ ……280

Колісниченко Дарія Сергіївна

МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ВІРТУАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……...…….282

Коропецький Ярослав Мафтейович, Школа Олександр Васильович

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ ……....…….284

Костюк Ілона Ігорівна, Коломоєць Ганна Геннадіївна

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕХАНІКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ…….....287

Кузнєцова Олена Яківна

КВАНТОВА ФІЗИКА ТА ПАРАДОКС КОТА ШРЕДІНГЕРА…….....289

Кулик Владислав Олександрович, Школа Олександр Васильович

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ЗАДАЧ З АСТРОНОМІЇ…….....293

Кучай Ігор Миколайович, Школа Олександр Васильович

СТРУКТУРА І ЗМІСТ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ПРИКЛАДІ МАТЕМАТИКИ І ФІЗИКИ…….....296

Медведенко Олександр Миколайович, Школа Олександр Васильович

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ РАДІОЗВ'ЯЗКУ …….....299

Спартесна Альона Петрівна

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ ФІЗИКИ……...…….....301

Стрілець Владислав Володимирович, Школа Олександр Васильович

ДВОВИМІРНІ МАГНІТНІ МАТЕРІАЛИ ТА КВАНТОВІ ТОЧКИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ……....304

Цикало Павло Романович, Школа Олександр Васильович

НАВЧАЛЬНИЙ ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ……307

ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ.....310

Пономаренко Кирило Сергійович

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ……..310

Самойленко Вадим Леонідович

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТЕХНІКИ ЛЕГКОАТЛЕТИЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ……....312

ФІЛОЛОГІЯ І ЖУРНАЛІСТИКА.....315

Богданова Марія Ігорівна

БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОБРАЗУ ПЕРСОНАЖА ЯК ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КАТЕГОРІЇ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ, СОЦІАЛЬНО-ГЕНДЕРНИЙ ТА ІДЕОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ ……315

Бухтіярова Катерина Сергіївна, Рула Наталія Володимирівна

РОЛЬ СТОРІТЕЛІНГУ У ФОРМУВАННІ ДОВІРИ ДО БРЕНДУ …….317

Дуброва Оксана Володимирівна

GRAMMATICAL NORMS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE AGE OF TIKTOK AND INSTAGRAM: SIMPLIFICATION OR EVOLUTION? ……..…….……320

Зарва Вікторія Анатоліївна

СТАВЛЕННЯ ДО ФІЗИЧНИХ ВАД У СЕРЕДНЬОВІЧЧІ (ЗА РОМАНОМ «СОБОР ПАРИЗЬКОЇ БОГОМАТЕРІ») ТА В ЕПОХУ РОМАНТИЗМУ (ПОЗИЦІЯ В. ГЮГО)…….. ……..…….323

Мельнікова Юлія Олександрівна, Кізілова Дар'я Олександрівна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДЕБАТЕРІВ-ПОЧАТКІВЦІВ (НА ДОСВІДІ НАУКОВОГО ГУРТКА «ДЕБАТИ БДПУ»)……..…….325

Мордвінова Валерія Андріївна, Рула Наталія Володимирівна

АНТИРЕКЛАМА ЯК КРЕАТИВНА СТРАТЕГІЯ ……..…….328

Юносова Валентина Олександрівна

СЛОВОТВІРНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ МОВИ ЗМІ)……....331

ТЕХНІЧНІ НАУКИ.....335

Козак Руслан Олегович, Бірук Володимир Сергійович

МОДУЛЬ ПРУЖНОСТІ ПІД ЧАС СТАТИЧНОГО ЗГИНАННЯ ЛЕГКИХ СТРУЖКОВИХ ПЛИТ З ВМІСТОМ СТРУЖКИ ЗІ СТЕБЕЛ СОНЯШНИКА ТА МІСКАНТУСА ……....335

Перегудова Валентина Іванівна

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНІЧНОЇ МЕХАНІКИ У РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ……..……....338

Рябишев Роман Ілліч

МЕХАНІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЛЕГКИХ СТРУЖКОВИХ ПЛИТ ІЗ ЗАМІНОЮ ДЕРЕВИНИ КОСТРИЦЕЮ КОНОПЕЛЬ ……...……....340

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА.....343

Гамбарнюк Ольга Володимирівна, Захарова Наталя Миколаївна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ……...……....343

Голкін Андрій Олександрович, Петровська Катерина Володимирівна

ОЦІНКА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОСІБ ПІД ТИМЧАСОВИМ ЗАХИСТОМ У НІМЕЧЧИНІ..……....346

Домова Олена Володимирівна, Мацейко Наталія Володимирівна

ПИСЬМОВІ ТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ КЛІЄНТІВ У КРИЗОВИХ СТАНАХ..…….....350

Єдіна Наталія Петрівна, Попова Анастасія Сергіївна

ТЕЛЕФОННА УКРАЇНОМОВНА ЛІНІЯ «ЛІНІЯ ЖИТТЯ» ЯК НАПРЯМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТИМКИ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ В ЕСТОНІЇ..…….....353

Коваль Карина Валентинівна, Тонких Дар'я Віталіївна

СТАВЛЕННЯ ДО ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....356

Мільченко Юлія Володимирівна, Попова Анастасія Сергіївна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....…….....359

Петровська Катерина Володимирівна, Сердюченко Антон Олександрович

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ПЛАТФОРМ У ФОРМУВАННІ ПРАКТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ І10 СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ.....362

Рула Наталія Володимирівна

ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ ВИСВІТЛЕННЯ ОБРАЗУ ВЕТЕРАНА ВІЙНИ В УКРАЇНСЬКИХ МЕДІА.....366

Савіна Наталя Юріївна, Попова Анастасія Сергіївна

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ, ЗАСУДЖЕНИХ ЗА КОЛАБОРАЦІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ.....369

Самброс Ольга Миколаївна, Тургенєва Анастасія Олександрівна

ПРАКТИКИ НЕДЕРЖАВНОГО СЕКТОРУ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД ВІЙНИ.....372

Сиводід Ксенія Олександрівна

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО СЕРЕДОВИЩА.....374

БІОЛОГІЧНІ НАУКИ. ЕКОЛОГІЯ

РЕАКЦІЯ ЯРОГО ЯЧМЕНЮ НА РІВНІ МІНЕРАЛЬНОГО ЖИВЛЕННЯ

**(Бігун В. С., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Гетман Н. Я., доктор сільськогосподарських наук, доцент)
Вінницький національний аграрний університет,
м. Вінниця, Україна**

Ячмінь ярий належить до стратегічно важливих зернових культур, що займає провідне місце у світовій структурі виробництва продовольчого та кормового зерна. Для підвищення рівня його виробництва постійно розробляються та впроваджують нові технології вирощування. При цьому основним завданням залишається врожайність, величина якої повинна бути економічно обґрунтованою.

Значне поширення культури ячменю у світі і, зокрема, в Україні обумовлене його продовольчою, зернофуражною та технічною цінністю, високою продуктивністю, невибагливістю до умов вирощування та високою чутливістю до складових технології вирощування. У сучасних дослідженнях зазначається, що висока адаптивність цієї культури до різних ґрунтово-кліматичних умов у поєднанні з коротким вегетаційним періодом забезпечує стабільність її використання в агропромисловому комплексі [1; 2]. Проте ефективність формування врожаю ярого ячменю значною мірою залежить від рівня мінерального живлення, особливо забезпеченістю азотом, фосфором та калієм, що впливають на інтенсивність фотосинтетичних процесів, розвиток генеративних органів та рівнем врожайності [3].

Метою дослідження було встановити особливості впливу мінерального живлення на рівень ростових процесів та продуктивність ярого ячменю у чистих і змішаних посівах із горохом посівним.

Під час проведення дослідження реакції ярового ячменю на різні рівня мінерального живлення (N30P30K30, N45P45K45, N60P60K60) було використано польові, лабораторні та статистичні методи. Було проведено польовий дослід з березня по липень 2025 р. в якому використовувалися різні рівні складу посіву ячменю та горох, мінерального живлення та норми висіву.

Таблиця 1

Схема польового досліду

Сорт, (Фактор А)	Удобрення, (Фактор В)	Норма висіву ячмінь ярий + горох посівний, (Фактор С)
Амадей	$N_{30}P_{30}K_{30}$	Ячмінь 4,5 млн/га (100%)
Амадей + Оркестра		2,25 млн/га + 0,6 млн/га (50+50%)
		1,80 млн/га + 0,720 млн/га (40+60%)
		2,70 млн/га + 0,480 млн/га (60+40%)

Продовження таблиці 1

Амадей	$N_{45}P_{45}K_{45}$	Ячмінь 4,5 млн/га (100%)
Амадей + Оркестра		2,25 млн/га + 0,6 млн/га (50+50%)
		1,80 млн/га + 0,720 млн/га (40+60%)
		2,70 млн/га + 0,480 млн/га (60+40%)
Амадей	$N_{60}P_{60}K_{60}$	Ячмінь 4,5 млн/га (100%)
Амадей + Оркестра		2,25 млн/га + 0,6 млн/га (50+50%)
		1,80 млн/га + 0,720 млн/га (40+60%)
		2,70 млн/га + 0,480 млн/га (60+40%)

Аналізуючи продуктивність ячменю за різних варіантів удобрення, можна відзначити значні коливання у величинах ваги зерна, кількості колосків та насінин. Найвищі результати отримано у варіанті 100% NPK60, де зафіксовано максимальну кількість колосків (190) та кількість насінин (22). Це свідчить про високу ефективність даного складу добрив у забезпеченні інтенсивного формування генеративних органів. Також значні результати показав варіант 100% NPK30 (124 колоски), що підкреслює важливість повної норми мінерального живлення.

Серед групи 40% внесення добрив найбільш продуктивним виявився варіант 40% NPK45, де зафіксовано найбільшу кількість насінин (28). Натомість у варіанті 40% NPK60 кількість колосків була найнижчою (35), що вказує на знижену ефективність цього рівня удобрення.

У групі з 60% внесенням добрив оптимальні показники забезпечили варіанти 60% NPK45 та 60% NPK60, де кількість насінин становила 24, а довжина колоска досягала 8 см. Хоча маса після сушіння у цих варіантах була нижчою, ніж у 100% внесенні, їх продуктивність вигідно відрізнялася від контрольних варіантів Б/У.

Контрольні варіанти демонструють значно нижчі показники як за масою зерна, так і за кількістю колосків, що підтверджує критичну роль мінерального живлення у формуванні врожайності ячменю. Застосування високого рівня NPK є оптимальним для формування високих показників врожайності ячменю. Водночас зменшені дози (40% NPK45) можуть забезпечувати прийнятний рівень продуктивності за умови раціонального використання ресурсів.

Таким чином, результати підтверджують, що поєднання ярого ячменю з горохом посівним у змішаних посівах сприяє підвищенню ефективності використання поживних речовин, забезпечує стабільність урожайності та дозволяє зменшити потребу у високих нормах добрив. Це має важливе практичне значення у контексті ресурсозбереження та екологізації агровиробництва.

Отримані данні підтвердили важливу роль мінерального живлення у формуванні ростових процесів та продуктивності ярого ячменю. Результати дослідження доводять, що мінеральне живлення є ключовим фактором продуктивності ярого ячменю, однак у змішаних посівах із горохом потреба у високих нормах добрив зменшується завдяки комплементарним взаємодіям між культурами. Це створює перспективи для впровадження ресурсозберігаючих технологій, які забезпечують стабільність урожайності.

REFERENCES

1. Mazur V., Didur I., Myalkovsky R., Pantsyreva H., Telekalo N., Tkach O. The productivity of intensive pea varieties depending on the seeds treatment and foliar fertilizing under conditions of right-bank forest-steppe Ukraine. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2020. № 10 (1). Pp. 101–105. URL: https://doi.org/10.15421/2020_16 (дата звернення: 02.03.2026).

2. Žydelis R., Chiarella R., Weihermüller L., Herbst M., Loit-Harro E., Szulc W., Schröder P., Povilaitis V., Mench M., Rineau F., Bakšienė E., Volungevičius J., Rutkowska B. & Povilaitis A. Modeling Study on Optimizing Water and Nitrogen Management for Barley in Marginal Soils. *Plants*. 2025. № 14(5), 704. DOI: https://doi.org/10.3390/plants14050704 (дата звернення: 05.03.2026).

3. Mittermayer M., Maidl F.-X., Donauer J., Kimmelmann S., Liebl J. & Hülsbergen K.-J. Optimizing Nitrogen Use Efficiency and Yield in Winter Barley: A Three-Year Study of Fertilization Systems in Southern Germany. *Applied Sciences*. 2025. № 15(1), 391. URL: https://doi.org/10.3390/app15010391 (дата звернення: 05.03.2026).

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ЗАХВОРЮВАНЬ ЩИТОПОДІБНОЇ ЗАЛОЗИ В УКРАЇНІ

(Гудзевич Л. С., кандидат біологічних наук, доцент,
Мельник О. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

Фактори ризику захворювань щитоподібної залози мають складний багатофакторний характер і формуються під впливом взаємодії генетичних, екологічних, соціальних та біологічних чинників. У сучасних умовах особливого значення набувають дефіцит йоду, вплив іонізуючого випромінювання та техногенне забруднення довкілля, які суттєво визначають поширеність патології щитоподібної залози як у світі, так і в Україні. Додатковими факторами ризику є аутоімунні процеси, стать, вік, харчові звички, стресові фактори та наявність супутніх захворювань [3, с. 22].

Йодний дефіцит є одним із найважливіших етіологічних факторів розвитку захворювань щитоподібної залози. Йод є незамінним мікроелементом, який необхідний для синтезу тироксину і трийодтироніну. При недостатньому надходженні йоду з їжею і водою відбувається зниження продукції тиреоїдних гормонів, що запускає механізм компенсаторної гіперстимуляції щитоподібної залози через підвищення рівня тиреотропного гормону. Це призводить до гіперплазії тиреоцитів, збільшення об'єму залози та формування дифузного або вузлового зоба [4, p. 377].

Хронічний йодний дефіцит може призводити не лише до структурних змін, але й до функціональних порушень, зокрема розвитку гіпотиреозу. У дітей це супроводжується затримкою фізичного та інтелектуального розвитку, зниженням когнітивних функцій, а у дорослих – зниженням працездатності, уповільненням метаболізму та підвищенням ризику серцево-судинних ускладнень [2, с. 13].

Особливе значення має йодний статус населення України, оскільки значна частина території належить до регіонів із природним дефіцитом йоду. Недостатній рівень споживання йоду пов'язаний із геохімічними особливостями ґрунтів, що зумовлює низький вміст цього елементу у продуктах харчування. Масова йодна профілактика, зокрема йодування кухонної солі, є найбільш ефективним способом попередження йододефіцитних станів [4, p. 380]. Крім йодного дефіциту, важливим фактором ризику є вплив іонізуючого випромінювання. Щитоподібна залоза є одним із найбільш радіочутливих органів, особливо у дитячому віці. Радіоактивний йод, зокрема йод-131, активно накопичується в тиреоїдній тканині, що призводить до її внутрішнього опромінення. Це може спричиняти пошкодження ДНК клітин, мутації та підвищення ризику розвитку злоякісних новоутворень [2, с. 15].

Дослідження показали, що після аварії на Чорнобильській атомній електростанції, значно зросла частоти раку щитоподібної залози, особливо серед осіб, які були дітьми на момент опромінення. Ризик розвитку раку щитоподібної залози після опромінення залежить від дози, віку на момент впливу та індивідуальної чутливості організму. Найбільш вразливими є діти та підлітки, оскільки їх тиреоїдна

тканина має високу проліферативну активність. Навіть відносно низькі дози опромінення можуть мати довгострокові наслідки [2, с. 13].

У промислово розвинених регіонах спостерігається підвищений рівень забруднення повітря, води та ґрунтів важкими металами (свинець, кадмій, ртуть), пестицидами, діоксинами та іншими токсичними речовинами. Ці сполуки можуть впливати на ендокринну систему, порушуючи синтез, секрецію та метаболізм тиреоїдних гормонів [1, с. 220].

Умови навколишнього середовища в Україні характеризуються наявністю регіональних зон техногенного навантаження, зокрема в районах із розвиненою металургійною, хімічною та енергетичною промисловістю. У таких регіонах підвищений рівень забруднення може сприяти зростанню частоти ендокринних порушень, включаючи захворювання щитоподібної залози [3, с. 24].

Поєднання декількох факторів ризику має кумулятивний ефект. Наприклад, у регіонах із йодним дефіцитом вплив навіть невеликих доз радіації або токсичних речовин може мати більш виражені наслідки для щитоподібної залози. Це пояснюється підвищеною активністю залози в умовах дефіциту йоду та її більшою чутливістю до зовнішніх впливів.

Окрім екологічних факторів, важливу роль відіграють індивідуальні та соціальні чинники. До них належать вік, стать, генетична схильність, рівень стресу, характер харчування та спосіб життя. Жінки мають вищий ризик розвитку захворювань щитоподібної залози, що пов’язано з особливостями гормональної регуляції та імунної відповіді. Психоемоційний стрес також розглядається як фактор, що може впливати на функцію ендокринної системи. Хронічний стрес може змінювати регуляцію гіпоталамо-гіпофізарно-тиреоїдної осі, сприяючи розвитку функціональних порушень.

Таким чином, етіологія захворювань щитоподібної залози є багатофакторною і включає як природні, так і антропогенні чинники. Йодний дефіцит, радіаційний вплив і техногенне забруднення відіграють провідну роль у формуванні патології щитоподібної залози в Україні. Їх поєднання з генетичними та індивідуальними факторами значно підвищує ризик розвитку як функціональних, так і структурних порушень органа, що обумовлює необхідність комплексного підходу до профілактики та контролю цих захворювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні питання діагностики та лікування захворювань щитоподібної залози : навч. посіб. / І. В. Чернявська та ін. Київ : Профкнига, 2023. 248 с.

2. Зелінська Н. Б., Глоба Є. В. Вплив йоду і селену на розвиток захворювань щитоподібної залози. *Педіатрія, акушерство та гінекологія*. 2021. № 4. С. 12–19.

3. Кравченко В. І., Постол С. В. Динаміка захворюваності на патологію щитоподібної залози серед дорослого населення України. *Міжнародний ендокринологічний журнал*. 2020. Т. 16, № 3. С. 18–25.

4. Zimmermann M.B., Boelaert K. Iodine deficiency and thyroid disorders. *The Lancet Diabetes & Endocrinology*. 2015. p. 372–384.

КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ БІОЛОГІЧНО АКТИВНИХ РЕЧОВИН СОРГО

(Седраті І., студент, Бойко І. А., кандидат хімічних наук, доцент)
Одеський національний медичний університет,
м. Одеса, Україна

(Бойко Ю. О., кандидат біологічних наук, доцент)
Одеський державний аграрний університет,
м. Одеса, Україна

Сорго не має широкого поширення у якості сільськогосподарської культури в Україні, але, в той же час, посідає п'яте місце у світі за загальним виробництвом зерна, що становить приблизно 2 % від загальносвітового виробництва зерна. В деяких регіонах сорго знаходиться на провідних місцях по вирощуванню: у Сполучених Штатах Америки сорго поступається лише кукурудзі та пшениці. Ще більше значення сорго має для деяких тропічних регіонів планети [1].

Сорго має різні варіанти використання, які будуть залежить від місцезростання. Зерно сорго є основним продуктом харчування для мільйонів людей у багатьох країнах та регіонах та споживається в широкому асортименті традиційних харчових продуктів та напоїв. Не менш широке використання сорго знайшло у якості кормової культури для тваринництва. У деяких розвинутих країнах (США) сорго широко використовується для отримання біопалива [2].

Зародки сорго отримували у розсаднику Одеського державного аграрного університету. Для екстракції фенольних сполук з рослинного матеріалу використовували системи розчинників з деіонізованою водою та етанолом, з додаванням 0,1 % соляної кислоти, або без неї. Цілі зерна подрібнювали до борошна, після чого отримане борошно (30 г) суспендували у екстрагуючому розчині (300 мл). Екстракцію проводили протягом 16 годин, при кімнатній температурі у темряві. Потім отриману суміш центрифугували, супернатант відділяли і в ньому проводили визначення фенольних сполук. Фенольні сполуки визначали спектрофотометрично після додавання реактива Фоліна-Чокальтеу при довжині хвилі 630 нм.

Результати та обговорення. Було показано, що найбільш оптимальним для екстрагування є етанольна суміш з додаванням соляної кислоти. Вказаний екстрагент дозволяв отримати 18,26 ек/г поліфенолів. Найменш ефективною був водний екстрагент без додавання соляної кислоти – 8,55 ек/г. Помітна кількість поліфенолів (а також флавоноїдів) дозволяє сорго при вживанні в їжу позитивно впливати на окисно-відновні внутрішньоклітинні процеси, зменшуючи оксидативне ураження.

Висновки. Подальші дослідження біологічних властивостей сорго є актуальною темою, що дозволяє оцінити вплив цієї культури на частоту розвитку різних патологій, у тому числі, інфаркту міокарду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Belton P. S., Taylor J. R. N. Sorghum and millets: Protein sources for Africa. *Trends Food Sci. Technol*. 2004. Vol. 15. P. 94–98. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tifs.2003.09.002 (дата звернення: 12.04.2026).

2. Jessen H. Sorghum surges. *Ethanol Producer Magazine*. 2010. URL: http://www.ethanolproducer.com/articles/6338/sorghum-surges (дата звернення: 12.04.2026).

ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ ТА ЕКОНОМІКА

ACADEMIC PRESTIGE DECLINE AND THE MISSING CONDITIONS FOR SYSTEMIC INTERACTION IN HIGHER EDUCATION

(Popova A. S., PhD in Pedagogical Sciences, associate professor,
Lytvychenko D. S., senior lecturer)
Berdyansk State Pedagogical University,
Zaporizhzhia, Ukraine

In the context of the ongoing transformation of higher education systems, the decline in the prestige of academic work is becoming a systemic issue that directly influences young people's educational and career choices. As demonstrated by the research of A. Lam, the prestige of academic work is shaped not only by material factors but primarily by symbolic components, including scientific recognition, professional reputation, status within the academic community, and a sense of the significance of one's work [5]. The weakening or loss of these components reduces the motivational attractiveness of an academic career, even when an interest in research activities is present.

In this context, changes in young people's career orientations further reinforce this trend. In particular, B. Barhate and K. Dirani note in their review that representatives of Generation Z tend to choose career paths that provide quicker results, predictability, and tangible returns on invested effort [1]. Under such conditions, an academic career, which requires a long period of preparation, high competition, and delayed outcomes, is perceived as less attractive. This perception is also confirmed by the experiences of those already engaged in academia. As shown by K. Christian et al., early-career researchers often describe academia as unstable due to uncertain contracts, high workloads, and limited opportunities for career advancement [3]. At the same time, increased levels of anxiety in academic environments are associated with intentions to leave scientific careers, indicating the presence not only of entry barriers but also of factors driving outflow from academia [9].

As a result, a situation emerges in which education and science gradually lose their connection with notions of success and social recognition. At the same time, as demonstrated by A. Valero and J. Van Reenen, universities play a key role in the formation of human capital and have a significant impact on economic development and productivity [10]. This creates a gap between the individual-level perception of education and its objective socio-economic importance: despite the proven role of universities in economic development, education is increasingly less associated by young people with achieving success and social recognition.

This gap indicates that the problem of educational prestige cannot be explained solely by individual motivations or characteristics of educational choice. Rather, it reflects a systemic mismatch between the functions of education at the societal level and the signals individuals receive when making decisions about their educational and career trajectories. Accordingly, its analysis requires a broader institutional framework that allows for the examination of interactions among key actors shaping both material and

symbolic conditions of educational functioning.

In this context, the Triple Helix model proposed by H. Etzkowitz and L. Leydesdorff conceptualizes the development of education and science as the result of interactions between universities, business, and the state [4]. However, despite its explanatory power, this model primarily describes the structure of such interactions and does not explain the conditions under which business actually engages in supporting education, that is, it does not reveal the motivational mechanisms underlying such involvement.

To address this limitation, it is appropriate to turn to the concept of corporate social responsibility developed by A. Carroll, which allows business to be viewed as a social actor operating not in isolation but within a system of societal expectations and interdependencies. Within this framework, business activity is defined not only by economic and legal requirements but also by ethical and discretionary responsibilities shaped by social issues and societal demands. Importantly, Carroll distinguishes between the existence of responsibility and the nature of responsiveness, emphasizing that the presence of responsibility does not necessarily imply active engagement, as the key factor lies in the level and form of response [2].

Applying this logic to higher education allows the decline in academic prestige to be interpreted as a social problem extending beyond the educational system and affecting broader economic and societal processes. If universities are responsible for the formation of human capital and the production of knowledge that underpins innovation [8], then their weakening or declining attractiveness to young people poses long-term risks to the economy. In such a situation, business involvement in supporting education takes on the character of a response to a problem that directly affects its own interests.

Further clarification of this response can be found in the approach proposed by R. Lantos, who distinguishes between ethical, altruistic, and strategic forms of corporate social responsibility [6]. In the context of education, this implies that support for universities may take various forms, ranging from episodic philanthropic initiatives to investments in human capital integrated into business strategy. However, only strategic responsibility ensures a systematic and sustainable form of engagement, whereas its absence limits business participation to isolated practices that fail to generate a lasting impact on the prestige of education.

Thus, the symbolic factors described by A. Lam serve as a key mechanism in shaping the prestige of academic work and determining its attractiveness to young people [5]. In this context, business participation in education can perform not only a material but also a symbolic function, enhancing the visibility and societal significance of academic activity.

At the same time, it should be noted that the possibility of realizing such a role of business largely depends on the institutional environment. As shown by R. Rybnicek and R. Königsgruber, effective collaboration between universities and business in international practice is supported not only by mutual interest but also by the presence of state incentives, including financial support, tax mechanisms, and policies promoting partnerships [8]. This means that even when there is an objective need for high-quality human capital and innovation, business engagement in education is not automatic and requires appropriate conditions.

In this context, the role of the state extends beyond regulating the education system to shaping institutional frameworks that make business participation predictable and economically rational. The Law of Ukraine «On Public-Private Partnership» No. 4510-IX of June 19, 2025 establishes the organizational and legal foundations for such interaction and creates formal conditions for implementing joint projects in socially significant sectors [7]. However, despite the existence of this regulatory framework, its application in higher education remains limited, as it does not include specific mechanisms to stimulate business participation in the development of science and universities.

As a result, business responsibility in the field of education remains largely voluntary and dependent on internal motivations, consistent with the logic of corporate social responsibility described by A. Carroll [2]. At the same time, the absence of systemic state support limits the transition from isolated initiatives to stable and large-scale cooperation, which affects the formation of symbolic signals that shape the prestige of education and science in the eyes of young people.

Therefore, the decline in academic prestige can be understood not merely as a result of individual choices or characteristics of the education system but as a consequence of insufficient alignment among key actors – universities, business, and the state. Within this system, the Triple Helix model defines the structure of interaction, Carroll's framework explains the motivation and nature of business engagement, and state policy determines the conditions for transitioning from potential to systematic interaction. This makes it possible to argue that the problem lies not in the absence of interaction as such, but in the absence of conditions for its systematic and strategic development.

REFERENCES

1. Barhate B., Dirani K. M. Career aspirations of generation Z: A systematic literature review. *European Journal of Training and Development*. 2022. 46(1/2). P. 139–157. URL: https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2020-0124 (date of access: 04.04.2026).

2. Carroll A. B. A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*. 1979. 4(4). P. 497–505. URL: https://doi.org/10.5465/amr.1979.4498296 (date of access: 04.04.2026).

3. Christian K., Johnstone C., Larkins J.-A., Wright W., Doran M. R. Research culture: A survey of early-career researchers in Australia. *eLife*. 2021. № 10. e60613. URL: https://doi.org/10.7554/eLife.60613 (date of access: 04.04.2026).

4. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: From national systems and «Mode 2» to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*. 2000. 29(2). P. 109–123. URL: https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4 (date of access: 04.04.2026).

5. Lam A. What motivates academic scientists to engage in research commercialisation: 'Gold', 'ribbon' or 'puzzle'? *Research Policy*. 2011. 40(10). P. 1354–1368. URL: https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.09.006 (date of access: 04.04.2026).

6. Lantos G.P. The Boundaries of Strategic Corporate Social Responsibility. *Journal of Consumer Marketing*. 2001. 18. P. 595-632. URL: http://dx.doi.org/10.1108/07363760110410281 (date of access: 04.04.2026).

7. On Public-Private Partnership: Law of Ukraine dated 19.06.2025 No. 4510-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4510-20#Text (access date: 04.04.2026).

8. Rybnicek R., Königsgruber R. What makes industry-university collaboration

succeed? A systematic review of the literature. *Journal of Business Economics*. 2019. № 89. P. 221–250. URL: https://doi.org/10.1007/s11573-018-0916-6 (date of access: 04.04.2026).

9. Calm me down, or I'll leave: anxiety and institutional support among Ukrainian academic staff during wartime / Y. Suchikova et al. BMC Public Health. 2024. Vol. 24, no. 1. URL: https://doi.org/10.1186/s12889-024-21040-4 (date of access: 04.04.2026).

10. Valero A., Van Reenen J. The economic impact of universities: Evidence from across the globe. *Economics of Education Review*. 2019. № 68. P. 53–67. URL: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.09.001 (date of access: 04.04.2026).

ІСТОРИЧНІ ТА ЮРИДИЧНІ НАУКИ

ВІЙНА ЗА НЕЗАЛЕЖНІСТЬ БРИТАНСЬКИХ КОЛОНІЙ ТА УТВОРЕННЯ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ (1775-1783)

**(Мамренко М. А., вчитель історії та правознавства,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
м. Херсон, Україна**

250 років тому у Північній Америці 13 британських колоній заснували державу, яка всього за два століття, ціною неймовірних зусиль її мешканців, стала наймогутнішою країною в історії людства – Сполучені Штати Америки.

У середині XVIII століття на території Пн. Америки існувало близько 20 британських колоній. Вони були засновані різними людьми, вихідцями з різних європейських країн, у різний час, вони мали абсолютно різні уявлення про самоврядування, порядок, податки, фінанси, умови праці, подальший розвиток цієї території тощо. Але були у населення Східного узбережжя Пн. Америки деякі спільні риси: розмовляли вони переважно англійською мовою, у вірі своїй були протестантами, але найбільше невдоволення, що їх об'єднувало – це були податки на корить британської корони.

Таким чином, на момент початку збройного протистояння колоній та Британії, склалася низка причин, що призвели до війни за незалежність. Серед основних причин можна назвати такі: заборона 1763 р. Британії щодо розселення колоністів за межі гір Аппалачі; спроба Британії перекласти свої борги після Семилітньої війни (1756–1763) в Європі на плечі колоністів у вигляді нових податків; заборона торгівельних зв'язків колоністів з іншими країнами, торгівля тільки з Британією; економічні та адміністративні утиски колоністів; утримання британських військ в Америці за рахунок населення колоній; поширення ідей Просвітництва про «природні права» людини та ін.

Запровадження Британією закону «Про гербовий збір» 1765 року, що передбачав збільшення податків для колоністів, викликало протести у всіх колоніях Пн. Америки. Під тиском незгодних, британський парламент скасував прийнятий закон, але ввів нові податки, що призвело до нових зіткнень та непорозумінь. Так, 16 грудня 1773 року в Бостоні американські колоністи, у відповідь на дії Британії, викинули партію «англійського» чаю у воду (т.з. «Бостонське чаювання»), чим спровокували чергове загострення відносин між колоніями та метрополією. У відповідь на події в Бостоні Британія скасувала право на самоврядування у провінції Массачусетс-Бей. З цих подій почався процес посиленого озброєння ополчення у колоніях, і стало зрозумілим, що військового зіткнення вже не уникнути.

Тринадцять колоній Атлантичного узбережжя скликали у місті Філадельфія Перший Континентальний конгрес (05.09–26.10.1774). Рішення з'їзду, де взяли участь 56 представників від 13 американських колоній, окрім Джорджії, були спрямовані на захист прав колоній та організацію мирного, але рішучого спротиву британській

політиці. Основними рішеннями роботи Першого Континентального конгресу 1774 року у Філадельфії стали: прийняття «Декларації права та скарг», в якій проголошувалося право колоністів на «життя, свободу та власність», а також право на самоуправління; створення «Континентальної асоціації», угоди, що передбачала бойкот британським товарам з грудня 1774 року до скасування «нестерпних британських законів»; направлення петиції до короля Георга III, з вимогою відновити порушені права колоній та скасувати репресивні заходи; організація заходів спрямованих на створення континентального ополчення у колоніях для самооборони у разі нападу британських військ [2].

Отже, на той момент Конгрес ще не проголошував незалежність, а лише домагався автономії колоній та рівних прав у межах Британської імперії. Також на з'їзді було домовлено про скликання Другого Континентального конгресу у травні 1775 року, за умови, якщо британський уряд не задовольнить вимоги колоністів.

Але Британія відповіла на всі спроби колоній вирішити конфлікт мирно каральними заходами, що стало відправною точкою початку збройного протистояння, яке триватиме з 1775 по 1783 рр. Британці сподівалися на підтримку вірних королю мешканців колоній (т.з. «лоялістів»), яких нараховувалося приблизно 30% загальної кількості населення. Саме вони стали союзниками британських військ у майбутній війні.

Перший бій між британськими регулярними військами та місцевим ополченням відбувся 19 квітня 1775 року у Конкорда і Лексінгтона в Массачусетсі. Британці, що влаштували обшуки в Конкорді, були обстріляні колоністами і відступили з втратами до Лексінгтона. Ополченці отримавши підкріплення (2 тисячі) продовжили наступ на британців, доки ті не втратили управління відступаючи до Чарльстауна, опинившись під прикриттям імперського флоту. Втрати з обох боків були невеликими, але королівські війська втратили більше убитими та пораненими, оскільки професійні мисливці колоністи стріляли краще. Ці військові дії прискорили скликання Другого Континентального конгресу та формування армії колоністів.

На Другий Континентальний конгрес (10.05.1775–1.03.1781), що працював в Індепендент-Холі у Філадельфії (Пенсільванія), з'їхалися 65 представників 13 американських колоній. Першим важливим рішенням з'їзду стало утворення 14 червня 1775 року Континентальної армії на базі ополчення американських колоній та призначення її командувачем землевласника, багатого плантатора, депутата законодавчого зібрання Вірджинії, учасника Першого Континентального конгресу, офіцера вірджинського ополчення – полковника Джорджа Вашингтона (1732–1799). Завдяки організаційним заходам нового командувача Континентальна Армія стала опорою американських колоній, Конгресу і всіх незгодних з британською політикою в Пн. Америці, а в майбутньому символом боротьби за незалежність нової країни – Сполучених Штатів Америки. Починаючи з 1776 року Армія складалася з 36 полків, а її чисельність варіювалась від 9 000 до 28 500 солдат [1].

Бойові дії тривали й надалі. 17 червня 1775 року відбулася битва у Банкер-Хілла (на північ від Бостона), яка завершилася відступом колоністів, але британські втрати двічі перевищували американські. Таким чином, британці взяли реванш за Конкорд і Лексінгтон, але зняти облогу Бостона (19.04.1775–17.03.1776) так і не змогли. Облога міста Бостон (Массачусетс) колоністами тривала 11 місяців і

завершилася перемогою американської армії. 20 березня 1776 року Армія переможно увійшла до міста. Британці ще 17 березня на кораблях свого флоту евакуювалися з Бостона. Джордж Вашингтон, побоюючись, що британці збираються атакувати Нью-Йорк, 4 квітня вирушив зі своєю армією до Манхеттена, розпочавши нову військову кампанію в Нью-Йорку та Нью-Джерсі.

З метою міжнародного визнання боротьби 13 американських колоній Пн. Америки за свою незалежність від Британії та можливого звернення за підтримкою до інших держав, Другий Континентальний Конгрес 4 липня 1776 року одноголосно прийняв епохальний документ – «Декларацію незалежності Сполучених Штатів Америки», чим проголосив незалежність 13 колоній і утворення нової країни на північноамериканському континенті. Автором Декларації вважається адвокат з Вірджинії, плантатор, депутат Томас Джефферсон (1743–1826). До складу комісії, яка працювала над підготовкою проекту Декларації окрім Т.Джефферсона, входили Джон Адамс, Бенджамін Франклін, Роджер Шерман та Роберт Лівінгстон. До складу новоутвореної держави США увійшли такі колонії (штати): Нью-Гемпшир, Массачусетс, Род-Айленд, Коннектикут, Нью-Йорк, Нью-Джерсі, Пенсільванія, Делавер, Меріленд, Вірджинія (Віргінія), Північна Кароліна, Південна Кароліна, Джорджія [2].

Військова кампанія в Нью-Йорку та Нью-Джерсі тривала з липня 1776 р. – по березень 1777 року. Бойові дії для обох сторін тривали з перемінним успіхом. У листопаді 1776 року Армія Вашингтона зазнала поразки і відступила у Пенсільванію. Британці захопили Нью-Йорк. Але незважаючи на чисельну перевагу британців, Вашингтон використав несподівану хитрість і на Різдво, 25 грудня 1776 року, напав на англійський гарнізон в Трентоні. Битва завершилась поразкою британців і перемогою Дж. Вашингтона, яка змінила хід війни за незалежність. Британці зрозуміли, що вони не можуть бути в безпеці на американському континенті, тому що колоністи можуть будь-якої миті напасти на їх гарнізони, порти, склади, кораблі, обози тощо. 3 січня 1777 року в битві за Прінстон перемогу знову здобули американці під керівництвом Джорджа Вашингтона.

З березня 1777 р. по травень 1778 року тривала битва за Філадельфію. Британські війська під командуванням генерала Вільяма Хау намагалися захопити Філадельфію (Пенсільванія), але марно. У битві під Брендівайном 11 вересня 1777 р. та битві за Джермантаун 4 жовтня 1777р. британці розбили Армію Вашингтона. Але використати ці перемоги британці не змогли. У зв'язку із успіхом Континентальної армії під Саратогою і вступом у війну Франції на боці США, армія Вільяма Хау залишила Філадельфію і відступила до Нью-Йорка. Остання битва Філадельфійської кампанії відбулася 28 червня 1778 року при Монмуте (Нью-Джерсі) і завершилася відступом британців [2].

У так званій Саратозькій кампанії 1777 року британська армія Джона Бергойна намагалася встановити контроль над долиною річки Гудзон. Але рух британців долиною зупинила американська армія під командуванням Горація Гейтса. Битва під Саратогою 17 жовтня 1777 року стала вирішальною у цій кампанії, завершилася перемогою американської армії та повним знищенням однієї з двох британських армій на континенті.

В результаті військових здобутків Континентальної Армії Джорджа Вашингтона, Франція та Іспанія вступили у війну на боці США проти Британії.

Допомога союзників грошима, зброєю, активна участь французьких військ на континенті та флоту на Східному узбережжі призвело до ще більших успіхів Континентальної Армії. У 1779 році генерал Джордж Роджер Кларк витіснив британців з Північного-Заходу і встановив контроль над районами прикордонних територій з індіанцями. Вирішальна кампанія розгорнулась 1780 року у Північній та Південній Каролiні. Британські війська під командуванням генерала Чарльза Корнуолліса 12 травня 1780 р. захопили Чарльстон та 16 серпня 1780 р. розгромили американців в битві у Кемдена. Після цього штати Північна та Південна Каролiна ненадовго перейшли під британський контроль.

7 жовтня 1780 р. американські війська під командуванням Натаніеля Гріна отримали перемогу біля Кінгс-Маунтіна. Британці залишити територію обох Каролін, окрім Чарльстона, та відступити до Йорктауна (Вірджинія), де були заблоковані французьким флотом. У вересні 1781 року Армія Дж. Вашингтона за підтримки французів прорвала оборону Йорктауна. 19 жовтня 1781 р. британські війська Ч. Корнуолліса, зазнавши втрат, капітулювали. Армія Дж. Вашингтона увійшла в Йорктаун. В полон потрапило 7000 британців, що викликало у Британії урядову кризу, зміну уряду та проголошення Парламентом закінчення війни з США та визнання їх незалежності. Після цього військові дії на континенті фактично припинилися.

30 листопада 1782 року в Парижі було укладено мирну угоду між Великобританією та Сполученими Штатами Америки. А вже 3 вересня 1783 року Англія та Франція уклали мир, за яким Англія визнавала незалежність свої колоній в Північній Америці, але залишила за собою Канаду. В кінці 1783 року британські війська повністю залишили територію США [1].

Таким чином, в результаті війни за незалежність британських колоній в Північній Америці проти своєї метрополії на світ з'явилася нова держава – Сполучені Штати Америки, що змогла не тільки показати всьому світу запеклу боротьбу за право народу на самовизначення, а й вперше в історії проголосила та закріпила у Конституції (1787) республіканську форму правління, де влада належала народу, а не монарху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія держави і права зарубіжних країн : навчальний посібник / О. М. Джужа, Т. А. Третьякова, В. С. Калиновський, О. І. Анатольєва та ін. Київ : НАВС, 2012. 372 с.

2. Тищик Б. Й. Історія держави і права Сполучених Штатів Америки (XVIII ст. – 1918 р.) : тексти лекцій. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. 157 с.

КОЛІЗІЇ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ЗМІНИ ІСТОТНИХ УМОВ ПРАЦІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

(Сокур Т. А., доктор філософії, доцент)
Національний університет «Запорізька політехніка»,
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В умовах запровадження воєнного стану в Україні відбулося суттєве оновлення механізмів регулювання трудових відносин [1; 4]. Це зумовило необхідність забезпечення гнучкості правового регулювання, водночас актуалізувавши проблему узгодженості норм загального та спеціального законодавства [2, с. 12]. Особливої значущості набуває питання правового регулювання зміни істотних умов праці, де на практиці виникають численні колізійні ситуації [5, с. 46].

Проблематика правового регулювання трудових відносин, зокрема зміни істотних умов праці, досліджувалася у працях вітчизняних науковців [2, с. 15]. Водночас питання колізій між нормами загального трудового законодавства та спеціальними нормами, прийнятими на період воєнного стану, залишається недостатньо опрацьованим і потребує додаткового наукового осмислення [5, с. 47].

Метою дослідження є аналіз колізій правового регулювання зміни істотних умов праці в умовах воєнного стану та визначення шляхів їх подолання.

Для досягнення поставленої мети використано такі методи: формально-юридичний, системно-структурний, порівняльно-правовий, а також метод правового аналізу [2, с. 16; 5, с. 48].

Встановлено, що відповідно до ст. 32 Кодексу законів про працю України [4] зміна істотних умов праці допускається лише за умови попередження працівника не пізніше ніж за два місяці. Водночас спеціальним законодавством, зокрема Законом України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану» [1], передбачено можливість зміни таких умов без дотримання зазначеного строку.

Застосування принципу lex specialis derogat legi generali формально надає пріоритет спеціальним нормам [5, с. 49], однак така перевага має узгоджуватися з конституційними гарантіями права на працю [3]. Це зумовлює необхідність визначення допустимих меж звуження трудових прав працівників.

Додатковою проблемою є відсутність чіткого нормативного визначення істотних умов праці [2, с. 18; 4], що створює передумови для їх розширеного тлумачення та потенційних зловживань з боку роботодавців.

Також встановлено, що право працівника на відмову від продовження роботи у зв’язку зі зміною істотних умов праці в умовах воєнного стану є обмеженим у реалізації через об’єктивні соціально-економічні фактори, зокрема звуження можливостей працевлаштування [5, с. 50].

Таким чином, колізії правового регулювання зміни істотних умов праці в умовах воєнного стану мають комплексний характер і зумовлені поєднанням об’єктивних факторів (воєнні дії, економічна нестабільність) та недосконалістю законодавчої техніки. Вбачається доцільним удосконалення правового регулювання

у цьому напрямі шляхом: по-перше, конкретизації поняття істотних умов праці; по-друге, встановлення чітких критеріїв обґрунтованості їх зміни; по-третє, запровадження додаткових гарантій захисту прав працівників з урахуванням принципу пропорційності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану» від 15.03.2022 р. № 2136-IX. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2136-20 (дата звернення: 17.03.2026).

2. Власюк, І. В. Трудові права працівників в умовах воєнного стану : монографія / І. В. Власюк. Київ : КНТ, 2022. 152 с.

3. Кодекс законів про працю України від 10.12.1971 р. № 322-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08 (дата звернення: 17.03.2026).

4. Конституція України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр (дата звернення: 17.03.2026).

5. Shevchenko, O. Legal regulation of employment conditions during martial law in Ukraine. *Ukrainian Journal of Law*, 2023. Vol. 9, № 2. P. 45–57.

ЕНДЕРУН ЯК ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ ОСМАНСЬКОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЕЛІТИ: СТРУКТУРА, ФУНКЦІЇ ТА ЕВОЛЮЦІЯ

(Яковець О. Є., магістр, вчитель історії)
Новоселівський ліцей Української сільської ради
Синельниківського району Дніпропетровської області,
с-ще Українське, Україна

Відомо, що саме професійний адміністративний апарат є запорукою збереження цілісності та керованості таких величезних територій, якими володіли імперії. Щоб забезпечити ним державу, потрібна якісна спеціальна підготовка. Для цього в середині XV століття Османи заснували школу Ендерун. Вона є зразком комплексної багаторівневої підготовки, що гармонійно поєднувала формування теоретичної бази, фізичну підготовку та отримання практичного досвіду. Система школи дозволила перетворювати дітей-іноземців на найбільш віддану та професійну еліту держави (від палацових слуг до великих візирів), що мінімізувало ризики внутрішньої опозиції серед родової знаті, одночасно створюючи соціальний ліфт для найздібніших учнів, забезпечуючи високу якість державного бюрократичного апарату та військового командування протягом століть. Отже, тема дослідження є актуальною, оскільки розкриває механізми формування політичної еліти, які забезпечили централізацію влади та ефективність управління однією з наймогутніших імперій світу.

В турецькій та західній історіографії дослідження системи Ендеруну є досить популярним. У різні часи цією темою займалися такі турецькі історики, як Галіл Іналджик, Ісмаїл Хакки Узунчаршили, Ахмет Акгюндюз та Юсуф Аккутай. Серед західних істориків можна виокремити таких дослідниць, як Барнетт Міллер та Керолін Фінкель. Важливою частиною історіографічного огляду є звернення до праць безпосередніх випускників Ендеруну, які самі стали хроністами та науковцями: Кятіба Челебі та Дамата Лютфі паші. Проте в українському науковому просторі ця тема залишається майже недослідженною, часто розглядаючись лише як контекст до історії яничарського корпусу.

Мета роботи полягає у комплексному аналізі Ендеруну як ключового освітнього та політичного інституту Османської імперії, що забезпечував формування правлячої еліти.

Методи дослідження: інституційний та структурно-функціональний аналіз, синтез, дедукція, індукція, статистичний метод, а також історико-генетичний, історико-системний, історико-типологічний та історико-порівняльний методи.

Від офіційної дати заснування в 1299 році територія Османської імперії постійно збільшувалася в ході активної завойовницької політики. Якщо на початку площа держави становила приблизно 4-5 тисяч км^2 і до 1360 року зросла до близько 95 тисяч км^2, то в середині XV століття Османи вже володіли територією в понад 1,2 мільйонів км^2 (рис. 1).

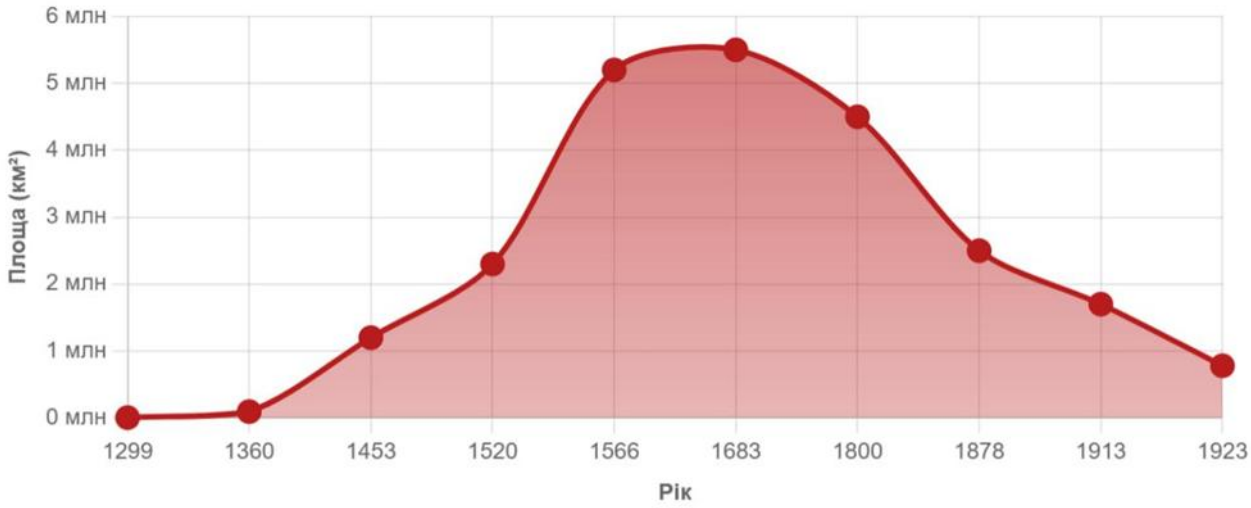

Рис. 1 Динаміка площі Османської імперії; зміна територіальних володінь протягом 1299-1923 рр (на основі узагальнених даних із Encyclopaedia Britanniса та історичних досліджень Галіла Інальджика й Керолін Фінкель)

Стрімке розширення кордонів держави від невеликого бейліку (удільного князівства) до масштабів імперії поставило перед правлячою елітою нові завдання: модернізація армії для ефективного захисту підконтрольної території й здійснення нових завоювань; відбір та освіта управлінських кадрів для результативної роботи всіх державних структур. Перше було вирішено завдяки введеній султаном Мурадом I юридичній нормі «Пенчик кануну». Завдяки цьому нововведенню в 1362 році були створені перші підрозділи регулярної піхоти – яничар. Згодом син Мурада I – Баєзід I доповнив чинну систему так званим податком кров'ю – «Девшірме», який дозволив не тільки поповнювати яничарський корпус, а й забезпечувати імперію ефективними і, що не менш важливо, відданими султанові управлінськими кадрами: від палацових слуг до міністрів. Таким чином, друге завдання частково було виконане [3, с. 29–30].

Залишалося створити систему освіти, яка б забезпечувала якісну підготовку кадрів для потреб адміністративно-управлінського апарату.

Остаточно цю задачу було розв'язано в другій половині XV століття. Султан Мехмед II Фатіх, остаточно утвердивши свою владу в 1451 році, завоював Константинополь у 1453 році, зробивши його новою столицею своєї імперії. В 1460-х роках він побудував для себе нову резиденцію – палац Топкапи на території якого заснував палацову школу «Ендерун Мектебі» на основі палацової школи, заснованої його батьком – султаном Мурадом II [1, p. 20].

Як зазначалося вище, головною функцією Ендеруну була професійна підготовка військових та адміністративних кадрів Османської імперії.

Система відбору. Так само як і яничар, майбутніх учнів Ендеруну відбирали за системою «Девшірме». Тому традиційна підготовка для обох категорій починалася з того, що дітей спочатку передавали під опіку родин анатолійських турків, де вони поступово асимілювалися, та приймали іслам. Цей період тривав 6-7 років [4, с. 793]. Лише одиниці потрапляли до палацової школи, відповідаючи всім критеріям: бути найздібнішими й фізично найдосконалішими, оскільки турки вірили, що сильна душа та світлий розум можуть бути лише в ідеальному тілі [1, p. 21].

Примітним є те, що в Ендеруні могли навчатися дівчата, пройшовши той самий шлях відбору, що й хлопці. Випускниці школи могли обіймати певні посади в палаці. Вони працювали прислугою членів правлячої родини, вихователькими дітей династії та викладачками мов [2, p. 23].

Структура. Учні проживали в спеціальних приміщеннях (ода). Система навчання поділялася на рівні (аналоги класів), але перехід від нижчого до вищого залежав від результатів: навчання, дисципліна, фізична підготовка, лояльність до султана. Цікаво, що кожен рівень розміщувався на окремому поверсі житлового комплексу. Це мало символічне значення піднесення. Перший рівень – Küçük Oda (Мала палата): новобранці проходили базове навчання (вивчали турецьку мову, основи ісламу, вчилися дисципліні, перебували під суворим контролем). Другий рівень – Büyük Oda (Велика палата): продовження базової освіти з додаванням фізичної підготовки, починалося формування військових навичок та адміністративного виховання. На наступний рівень переходили найздібніші, слабші відсіювалися. Третій рівень – Doğancı Koğuşu (Палата сокольничих): навчалися етикету та спеціальних навичок, готуючись до придворної служби. Четвертий рівень – Seferli Koğuşu (Похідна палата): учні брали участь у військових кампаніях, отримуючи практичний досвід служби. П'ятий рівень – Kiler Koğuşu (Палата комори/скарбниці): Учні отримували доступ до внутрішніх ресурсів палацу, мали високий рівень довіри. Шостий рівень – Hazine Koğuşu (Скарбнична палата): через роботу з фінансами та коштовностями учні проходили підготовку до адміністративних посад. Сьомий рівень – Has Oda (Особиста палата султана): останній рівень підготовки під час безпосередньої служби султану (майбутні чиновники, паші, великі візири). Ті, хто вибув на будь-якому рівні, не дійшовши до Has Oda, відправлялися до яничарського корпусу або могли займати нижчі адміністративні посади. Також Ендерун мав власну бібліотеку, лекційні та спортивну зали, складське приміщення та лазню [2, p. 20-21].

Загалом повний курс навчання тривав приблизно 14 років, та проходив у 4 етапи. Перший теоретичний етап (понад 4 роки): учні вивчали ісламську етику, читання, письмо, елементарну математику, розмовну арабську мову та ритуальну молитву. Другий проміжний теоретичний етап (5-6 років): османська, арабська та перська мови, література, поезія, коранічні науки, хадиси, шаріат, верхова їзда, стрільба з лука та боротьба. Третій практичний етап (3 роки): застосування та удосконалення набутих навичок і знань. Четвертий – фінальний іспит: під наглядом старших викладачів учні складали комплексний іспит, демонструючи інтелектуальні та фізичні якості та психологічну готовність до державної служби [2, p. 22–23].

Школа забезпечувала сувору дисципліну, високий моральний та інтелектуальний розвиток у гармонійному поєднанні з фізичним гартом. В період навчання учні не могли одружуватися, таке право вони отримували лише після випуску. Проживання за межами палацу заборонялося. Щоб вийти за його межі був потрібен спеціальний дозвіл. Також учні щоквартально отримували стипендію та повне державне забезпечення всім необхідним [2, p. 21–22].

Педагогічний склад. Ендерун очолював Reis-i Tawashi (Головний наставник), здійснюючи нагляд за персоналом та учнями. Вчителі (Tawashi) були ретельно відібраними вченими з високим інтелектуальним і моральним авторитетом. Кожен

з них мав власну канцелярію та помічників, які допомагали в навчальному процесі. Hujjāb (брамники) стежили за дисципліною та контролювали пересування всередині палацово-шкільного комплексу. Defterdar (реєстратор/скарбник) керував фінансовою звітністю, виплатою стипендій та забезпеченням установи [2, p. 21–22].

Випускники Ендеруну, як правило, призначалися на найвищі посади в палацовій ієрархії та державному бюрократичному апараті. Серед визначних випускників школи можна зазначити поета і губернатора Анатолії Хаялі пашу, географа Кятіба Челебі, науковця Матракчи Насуха, письменника й науковця Фазіл-бея аль-Ендеруні, великого візира та зятя султана Сулеймана I Дамата Рустема пашу. а також ще одного його зятя Дамата Лютфі пашу – великого візира та історика [2, p. 23–24].

Висновок. Стрімке територіальне зростання Османської імперії з невеликого бейліку до потужної світової держави зумовило необхідність формування ефективних військових і адміністративних інститутів. Запровадження систем «Пенчик кануну» і «Девшірме» забезпечило імперію відданими султану кадрами, однак саме створення Ендеруну стало ключовим етапом у формуванні професійної управлінської еліти. Завдяки чітко організованій системі відбору, багаторівневій структурі навчання, поєднанню теоретичної освіти з практичною підготовкою та суворій дисципліні, Ендерун забезпечував підготовку висококваліфікованих державних діячів і військових. Аналіз діяльності видатних випускників, таких як Дамат Лютфі паша чи Кятіб Челебі, підкреслює вплив школи не лише на політику, а й на розвиток культури, географії та історичної науки того часу. Таким чином, ця інституція стала важливим механізмом стабільності, централізації влади та довготривалого функціонування Османської імперії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Corlu M. S., Capraro R. M., Burlbaw L., Han S., Corlu M. A., Gundogdu R. The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçi Nasuh. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*. 2010. Vol. 14, No. 1. P. 19–31.

2. Rouabhi N., Halimi M., Cheboub M. Islamic schools for elite formation: the Enderun model. *Islamic History and Literature*. 2026. Vol. 4, No. 1. P. 17–26.

3. Яковець О. Звичай девшірме: суть поняття та історія. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2024 року*. Бердянськ : БДПУ, 2024. Том 2. Гуманітарні науки. С. 28–32.

4. Яковець О. Інститут яничарства в Османській імперії: генезис та еволюція системи відбору. *Наукові горизонти XXI століття: мультидисциплінарні дослідження* : матеріали Міжнародної наукової конференції, м. Ужгород, 16–17 травня 2024 р. Ужгород ; Київ, 2024. С. 790–794.

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**(Аврамішин О. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Лисак Г. Г., старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Психологічне благополуччя студентської молоді є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної науки. В умовах повномасштабного збройного вторгнення Росії в Україну студенти одночасно переживають стресові навантаження воєнного часу, інтенсивне навчальне навантаження, кризу ідентичності та невизначеність майбутнього. Хронічний стрес, вимушені переміщення, втрата близьких і переважно дистанційний формат навчання спричиняють трансформацію всієї структури психологічного благополуччя особистості.

Дослідження О. Знанецької зафіксувало статистично значуще зниження загального рівня психологічного благополуччя студентської молоді у 2024 р. порівняно з довоєнним 2006–2007 рр.: найбільших змін зазнали шкали позитивних відносин, управління оточенням, цілей у житті та самоприйняття [1]. Водночас В. Помиткін та Л. Помиткіна (2024) встановили, що тренінгові інтервенції здатні підвищувати суб'єктивне благополуччя студентів навіть в умовах бойових дій [4]. Ці суперечливі дані підкреслюють актуальність комплексного вивчення структури психологічного благополуччя з урахуванням особистісних ресурсів – резильєнтності та задоволеності життям.

Теоретичним підґрунтям роботи є шестикомпонентна еудемоністична модель психологічного благополуччя К. Ріфф [5], що описує позитивне особистісне функціонування через автономію, управління середовищем, особистісне зростання, позитивні відносини, мету в житті та самоприйняття. Гедоністичний вимір психологічного благополуччя, представлений через суб'єктивну задоволеність життям, обґрунтовано у концепції Е. Дінера. Л. Карамушка та О. Креденцер системно досліджують психологічного благополуччя та резильєнтність в українському організаційному контексті, розробляючи і адаптуючи відповідний діагностичний інструментарій [2].

Л. Піанківська (2023) дослідила особливості резильєнтності студентів в умовах воєнного часу і довела, що зростання резильєнтності позитивно корелює із покращенням когнітивних компонентів суб'єктивного благополуччя [3]. А. Буровицька (2024) узагальнила особливості резильєнтності студентів у воєнний час і підкреслила роль адаптивних стратегій подолання стресу [1]. Водночас порівняльний аналіз психологічного благополуччя та резильєнтності студентів різних курсів навчання, а також дослідження ролі задоволеності життям як предиктора психологічного благополуччя в умовах тривалого воєнного стану

потребують додаткового вивчення.

Мета дослідження – виявити рівень та особливості психологічного благополуччя студентів різних курсів навчання в умовах воєнного стану, а також визначити роль резильєнтності та задоволеності життям у збереженні психологічного благополуччя.

Для досягнення мети використано комплекс методів: теоретичний аналіз, синтез та узагальнення наукових джерел; емпіричні (три стандартизовані психодіагностичні методики); статистичні (кореляційний аналіз Пірсона (r), описова статистика (M±SD). Для оцінки багатомірного конструкту психологічного благополуччя використано «Шкалу психологічного благополуччя» К. Ріфф (в адаптації С. Карскановоï). Методика складається з 84 пунктів та дозволяє диференціювати шість ключових компонентів еудемоністичного благополуччя: автономію, управління середовищем, особистісне зростання, позитивні відносини з оточуючими, наявність мети в житті та самоприйняття. Вибір даного інструменту обґрунтований його підтвердженою 6-факторною структурою та широкою апробацією в сучасних українських дослідженнях (О. Знанецька, В. Помиткін), що підтверджує його ефективність для вивчення внутрішніх ресурсів особистості. Вивчення здатності респондентів до емоційного відновлення здійснювалося за допомогою «Шкали резильєнтності Коннора–Девідсона» (CD-RISC-10) в адаптації Н. Школіної та І. Шаповал. Ця скорочена версія методики фокусується на інтегральному рівні психологічної стійкості особистості та її можливості успішно долати труднощі. Високі показники надійності-узгодженості та валідність інструменту в умовах стресу воєнного часу (за даними О. Креденцер та С. Сергієнко) роблять його релевантним для діагностики осіб із досвідом вимушеного переміщення. Когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя досліджувався через «Шкалу задоволеності життям» (SWLS) Е. Дінера (адаптація В. Оліфер та В. Боснюк). Опитувальник передбачає загальну оцінку життєвого шляху респондентом та має підтверджену психометричну надійність для україномовної вибірки. Встановлений статистично значущий кореляційний зв'язок даної методики із показниками психологічного благополуччя за К. Ріфф (r = 0.63) дозволяє інтегрувати її в єдину систему оцінки адаптаційного потенціалу особистості.

Вибірку склали 148 студентів трьох закладів вищої освіти України: 1–2 курс (n=52), 3–4 курс (n=56), магістранти (n=40). Серед них 63% – жіночої та 37% – чоловічої статі; вік 18–25 років. Збір даних здійснювався онлайн через Google Forms у лютому–березні 2026 р. із дотриманням принципів добровільності й анонімності участі.

Аналіз результатів дозволив виявити такі закономірності. По-перше, для студентів 1–2 курсів характерний найвищий показник компонента «Особистісне зростання» (M=51.3) при одночасно найнижчих значеннях «Автономії» (M=42.1) та «Самоприйняття» (M=41.9). Це пояснюється труднощами адаптації до нового навчального середовища, переважно дистанційним форматом навчання і незавершеністю процесів самоідентифікації.

По-друге, у магістрантів переважають «Особистісне зростання» (M=54.9), «Мета в житті» (M=52.3) та «Автономія» (M=50.2), що свідчить про вищу особистісну зрілість та сформованість ціннісно-смислової та переорієнтацію студентів на особистісну активність в умовах війни. Показово, що «Позитивні відносини» не досягають максимуму на жодному освітньому рівні, що відображає загальну

тенденцію соціальної ізоляції в умовах дистанційного навчання та воєнного стану.

По-третє, рівень резильєнтності статистично значуще зростає від 1–2 курсу (M=23.4, що відповідає нижній межі середнього рівня) до магістерського рівня. Це підтверджує висновки про те, що кумулятивний досвід подолання труднощів у воєнний час формує адаптивну стійкість студентської молоді. Задоволеність життям (SWLS) на всіх освітніх рівнях перебуває у діапазоні середніх значень (16–20 балів), що узгоджується з даними Л. Знанецької та ін. (2024) про загальне зниження суб'єктивного благополуччя в умовах тривалого воєнного стану [1].

Кореляційний аналіз виявив, що резильєнтність є найбільш потужним предиктором загального психологічного благополуччя ($r=0.59$; $p<0.001$). Найсильніші зв'язки резильєнтності зафіксовано з компонентами «Мета в житті» ($r=0.61$) та «Самоприйняття» ($r=0.55$), що підтверджує дані про роль резильєнтності як буфера проти депресії та відчуття безнадійності. Задоволеність життям (SWLS) також значуще пов'язана з більшістю компонентів ПБ ($r=0.30–0.52$), однак з «Позитивними відносинами» кореляція незначуща, що вказує на відносну незалежність соціального виміру ПБ від загальної суб'єктивної задоволеності.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі основні висновки: психологічне благополуччя студентів є динамічною системою, рівень якої зростає від молодших до старших курсів навіть в умовах тривалого воєнного стану, відображаючи поступове накопичення адаптивних ресурсів. Загальний рівень психологічного благополуччя статистично нижчий, ніж у довоєнний період. Структура психологічного благополуччя змінюється залежно від освітнього рівня: у студентів 1–2 курсів найвразливішими є «Автономія» та «Самоприйняття», тоді як «Особистісне зростання» залишається найбільш стабільним компонентом на всіх рівнях навчання. У магістрантів домінують смислові та самодетерміновані компоненти психологічного благополуччя. Резильєнтність є найпотужнішим предиктором загального психологічного благополуччя ($r=0.59$; $p<0.001$), особливо компонентів «Мета в житті» та «Самоприйняття». Більшість студентів мають середній рівень резильєнтності, який зростає зі збільшенням курсу навчання. Задоволеність життям (SWLS) виступає значущим додатковим чинником психологічного благополуччя ($r=0.56$; $p<0.001$) і перебуває у середньому діапазоні на всіх освітніх рівнях, що підтверджує негативний вплив воєнного стану на суб'єктивне благополуччя молоді.

Отримані результати обґрунтовують необхідність диференційованих програм психологічного супроводу студентів з урахуванням курсу навчання: для молодших курсів — розвиток автономії, навичок самоприйняття та емоційної регуляції; для всіх категорій — цілеспрямований розвиток резильєнтності як ключового захисного ресурсу. Перспективними напрямками подальших досліджень є лонгітюдний моніторинг динаміки психологічного благополуччя у процесі навчання та оцінка ефективності програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток резильєнтності і смисложиттєвих орієнтацій студентської молоді в умовах воєнного стану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Знанецька О. М., Скворцов С. Ю., Салюк М. А. Особливості переживання психологічного благополуччя студентською молоддю під час війни. *Journal of*

Psychology Research. 2024. Т. 30, № 13. С. 60–68. DOI: 10.15421/103005

2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Психологічне благополуччя персоналу організацій : навч. посіб. Київ : Каравела, 2020. 232 с.

3. Піанківська Л. В. Особливості прояву резильєнтності у студентів в умовах воєнного часу. *Gabitus*. 2023. DOI: 10.32782/habitus

4. Помиткін Е. О., Помиткіна Л. В. Покращення суб'єктивного благополуччя студентської молоді в умовах військових дій. *Наукові записки. Серія: Психологія.* 2024. № 1. С. 116–123. DOI: 10.32782/cusu-psy-2024-1-165

5. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57(6). P. 1069–1081. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ

(Анастасова Н. М., старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії, Осташова І. Г., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Проблема порушень мовлення у дітей дошкільного віку залишається однією з найбільш актуальних у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці. Зростання кількості дітей із органічними ураженнями центральної нервової системи зумовлює поширення дизартрії як складного мовленнєвого розладу, що негативно впливає на всі компоненти мовлення, зокрема на формування зв'язного мовлення [2].

Дизартрія розглядається як порушення звуковимовної та просодичної сторін мовлення, зумовлене ураженням центральної та периферичної нервової системи. У структурі дефекту провідними є порушення іннервації мовленнєвого апарату, що проявляється у дефектах артикуляції, темпу, ритму та інтонації мовлення [2; 4]. Особливістю дизартрії є те, що при відносній збереженості мовленнєвого програмування порушується моторна реалізація висловлювання.

Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку є складним процесом, який передбачає розвиток лексичного запасу, граматичної будови, фонематичних процесів та когнітивних функцій. У дітей з дизартрією цей процес має специфічний характер і супроводжується системними порушеннями мовлення: обмеженим словниковим запасом, аграматизмами, труднощами побудови логічно послідовного висловлювання [4]. Вторинне недорозвинення мовлення призводить до труднощів у формуванні як діалогічного, так і монологічного мовлення.

Особливо складним для дітей із дизартрією є формування монологічного мовлення, що вимагає довільності, послідовності та програмування висловлювання. У мовленні дітей спостерігаються порушення логічної структури, пропуски смислових ланок, використання простих синтаксичних конструкцій, труднощі добору слів [3; 4]. Крім того, мовленнєві порушення посилюються немовленнєвими симптомами, зокрема недостатністю моторики, порушенням мовленнєвого дихання та просодики.

У зв'язку з цим особливого значення набуває використання засобів візуалізації як ефективного методу стимуляції мовленнєвої діяльності. Візуальна опора полегшує процес програмування висловлювання, активізує мислення та сприяє формуванню зв'язного мовлення [1]. Опорні картинки виступають важливим дидактичним засобом, що допомагає дитині структурувати висловлювання, активізувати словник та сформувати граматично правильне мовлення.

Проблема дизартрії та розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Теоретико-методологічні засади вивчення дизартрії розкрито у працях М. К. Шеремет, Є. Ф. Соботович, М. В. Лепетченко, де обґрунтовано сутність, структуру та механізми мовленнєвих порушень. Особливості формування зв'язного мовлення у дітей із дизартрією досліджували І. С. Марченко, О. В. Ревуцька, Ю. В. Рібцун, Н. В. Чередніченко, які підкреслюють системний характер мовленнєвого

недорозвинення. Вагомий внесок у розробку підходів до використання засобів візуалізації у логопедичній практиці зробили І. А. Гречишкіна, Н. В. Гавриш, А. М. Богуш, Н. А. Пасічник, М. А. Савченко, які обґрунтовують ефективність наочності як засобу формування мовленнєвої діяльності. Психолінгвістичні аспекти використання візуальних опор у процесі програмування мовлення висвітлено у працях Є. Ф. Соботович та Т. В. Ахутіної, а нейропсихологічні механізми – у дослідженнях О. Р. Лурії та А. В. Голуб. У зарубіжній науці питання використання візуальних засобів у комунікації та мовленнєвому розвитку представлені у працях R. J. Love, а також A. Bondy та L. Frost, які розробили систему альтернативної комунікації PECS, що широко застосовується у роботі з дітьми з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

У логопедичній практиці використовуються різні види візуальних засобів: предметні, сюжетні та символічні картинки, піктограми, мнемотаблиці, ментальні карти. Використання таких засобів дозволяє створити зовнішній план висловлювання, що є особливо важливим для дітей із дизартрією, які мають труднощі внутрішнього програмування мовлення [1; 3].

Мнемотехнічні прийоми, зокрема мнемодоріжки та мнемотаблиці, сприяють розвитку пам’яті, логічного мислення та зв’язного мовлення. Вони допомагають дитині утримувати послідовність висловлювання та знижують когнітивне навантаження під час мовленнєвої діяльності [3]. Використання ігрових форм роботи з візуальними матеріалами підвищує мотивацію дітей та стимулює їхню мовленнєву активність.

Отже, аналіз наукових досліджень свідчить, що дизартрія є складним мовленнєвим порушенням, яке має системний характер і потребує комплексного підходу до корекції. Використання опорних картинок та інших засобів візуалізації є ефективним і науково обґрунтованим напрямом формування та розвитку зв’язного мовлення у дітей дошкільного віку з дизартрією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречишкіна І. А. Використання наочності у розвитку мовлення дошкільників. Харків : Основа, 2020.

2. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

3. Марченко І. С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Київ : Слово, 2016.

4. Соботович Є. Ф. Психолінгвістичні основи розвитку мовлення дітей. Київ : Освіта, 2015.

РОЛЬ ЛІВОЇ ПІВКУЛІ МОЗКУ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВИХ ТА МАТЕМАТИЧНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

(Анастасова Н. М., старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії, Філь В. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей із коморбідними порушеннями навчання. Мовленнєві розлади (дисграфія, дислексія) дедалі частіше поєднуються з труднощами в опануванні математичних операцій (дискалькулія).

Оскільки обидва види діяльності базуються на спільних нейропсихологічних механізмах – здатності до аналізу, серійної організації процесів та символічного кодування інформації, – ключова роль в їхньому формуванні належить лівій півкулі головного мозку [4].

Несформованість або функціональна незрілість лівопівкульних структур стає перешкодою для успішної шкільної адаптації, що потребує пошуку нових логопедичних та нейропсихологічних підходів [2].

Проблема ролі лівої півкулі мозку у формуванні мовлення та мислення широко висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних учених. О. Лурія обґрунтував теорію системної локалізації вищих психічних функцій і визначив провідну роль лівої півкулі у мовленнєвій діяльності. Т. Ахутіна розвинула нейропсихологічний підхід до аналізу порушень письма і читання. М. Шеремет і Є. Соботович досліджували взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з когнітивними процесами у дітей із порушеннями мовлення. О. Кочерга розкрила психофізіологічні механізми розвитку дитини та підкреслила значення міжпівкульної взаємодії у навчанні.

Нейропсихологічні механізми лівопівкульної діяльності. Ліва півкуля традиційно вважається домінантною для реалізації мовленнєвих функцій та логіко-аналітичних операцій. У контексті молодшого шкільного віку (6–9 років) її роль є вирішальною у забезпеченні таких процесів:

– Фонематичне сприйняття: Здатність диференціювати звуки мовлення, що є фундаментом для коректного письма та читання [1].

– Серійна організація рухів та дій: Забезпечення плавності мовлення, здатності дотримуватися алгоритму при розв'язанні математичних задач [3].

– Логіко-граматичні конструкції: Розуміння складних мовленнєвих зворотів та їхнього зв'язку з просторовим і числовим мисленням [4].

– Символічна функція: Перетворення звуків у букви, а кількості – у цифру, що є спільним операційним кодом для мови та математики [2].

Проблематика труднощів навчання у логопедичній практиці. Традиційна логопедія часто стикається з випадками, коли корекція звуковимови або лексико-граматичної будови мовлення не дає стійкого результату. Це пояснюється тим, що дефіцит функцій лівої півкулі проявляється системно. Наприклад, порушення фонематичного аналізу (лівопівкульна функція) автоматично тягне за собою помилки у розрядній структурі числа (дитині важко розрізнити «12» та «21») [1].

Статистичні дані свідчать, що близько 20-40% дітей із розладами читання мають виражені ознаки дискалькулії [2]. Це підтверджує гіпотезу про те, що логопед у школі працює не просто з мовленням, а з «лівопівкульною недостатністю», яка блокує і математичний розвиток.

Науковці, такі як М. Шеремет, Є. Соботович та Т. Ахутіна, наголошують на необхідності врахування латералізації функцій мозку при побудові корекційного маршруту.

Емпіричне дослідження та діагностика. Під час нашого дослідження було проведено діагностику дітей 6–9 років, яка включала нейропсихологічні проби А. Лурії та логопедичне обстеження. Результати показали кореляцію: діти з низькими показниками динамічного праксису (здатність до перемикання) мають найбільшу кількість помилок у побудові речень та у виконанні письмових обчислювальних операцій [3].

Типові прояви функціональної незрілості лівої півкулі, виявлені під час дослідження:

– дзеркальне написання літер та цифр;

– труднощі у розумінні умов задач, викладених складнопідрядними реченнями;

– заміна близьких за звучанням фонем;

– невміння утримувати алгоритм дій із 3-4 кроків.

Напрями нейропсихологічної корекції. Ефективна допомога дитині можлива лише за умови стимуляції функцій лівої півкулі через комплексний підхід:

1. Стимуляція мовленнєвого аналізу: вправи на розвиток фонематичного слуху, що паралельно посилюють увагу до символічного ряду чисел.

2. Розвиток дрібної моторики та праксису: використання логопедичних вправ у поєднанні з кінезіологічними практиками для покращення міжпівкульної взаємодії.

3. Формування логічних стратегій: навчання дитини методам планування власного висловлювання, що є ідентичним до планування розв’язання задачі.

Дослідження підтверджує, що ліва півкуля мозку є інтегруючим центром для формування грамотного мовлення та математичної компетентності. Логопедична робота в початковій школі повинна виходити за межі виправлення лише мовленнєвих вад і включати методи нейропсихологічної стимуляції лівопівкульних функцій. Такий підхід дозволяє не лише подолати дисграфію та дислексію, а й створити фундамент для успішного опанування математики, знижуючи ризик загальної шкільної неуспішності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутіна Т. В. Нейропсихологічний аналіз помилок на письмі. Київ : Слово, 2001. С. 7–20.

2. Кочерга О. В. Психофізіологічні особливості функціональної асиметрії мозку в молодшому шкільному віці. *Початкова школа*. 2012. № 4. С. 45–48.

3. Лурія О. Р. Основи нейропсихології. Москва : МГУ, 1973. 384 с.

4. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ : Слово, 2015. 672 с.

РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

(Безгинська Ю. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Омеляненко А. В., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Підвищення якості дошкільної освіти є важливим завданням, що вимагає мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів. У Базовому компоненті дошкільної освіти наголошено на необхідності посилення її наукового і методичного супроводу, оновлення стандартів, широкого впровадження сучасних освітніх технологій і нового покоління програмно-методичного забезпечення. За цих умов організація методичної роботи в дошкільних навчальних закладах набуває першочергового значення.

Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти висвітлено у працях І. Жерносек, О. Зубкова, Н. Комаренко, С. Майданенко. Схарактеризовано ефективність різноманітного практичного досвіду з організації методичної роботи у закладі дошкільної освіти (Г. Васильєва, Г. Григоренко, Л. Калуська, О. Ліннік, Н. Савінова); виявлено зміст і форми інновацій в організації методичної роботи вихователів (О. Аматьєва, К. Біла, К. Крутій, А. Морозова, Л. Поздняк).

Цілеспрямована систематична методична робота в закладі дошкільної освіти сприяє розвитку професійної майстерності, творчого потенціалу педагогів. У дослідженнях І. Беха, В. Зінченко, А. Омеляненко, Ю. Руденко, К. Галятовської висвітлено базові форми роботи, на основі яких для досягнення мети методичної роботи формується значна кількість додаткових форм роботи [1; 2; 3; 4].

На думку вчених К. Крутій, І. Жерносек, Л. Поздняк, К. Біла, Е. Павлютенкова організація – одна із функцій управління, компонентами якої є структура, мета, завдання, технологія, форми реалізації, передбачуваний результат. Організована сукупність складових елементів може досягатися у відповідності до типу структури, який залежить від механізму координації між організаторами та учасниками організації. Організація методичної роботи відповідна простій структурі, має пряме управління, характеризується стратегічним рішенням керівника, вертикальною та горизонтальною централізацією. Способом упорядкування складових елементів організації та забезпечення взаємодії є діяльність, спрямована на досягнення спільної мети, розвиток. Методична робота з вихователями в закладі дошкільної освіти передбачає не тільки керівництво, а й безпосереднє включення вихователів в організацію її здійснення.

Показником ефективності організації методичної роботи є професійно-методична компетентність вихователя як сукупна характеристика професійної та методичної зрілості діяльності вихователя, що виконується в межах його посадових обов'язків і відповідає визначеним нормам.

Набуття вихователями професійно-методичної компетентності визначалося за трьома критеріями та їх показниками, серед них 1) професіоналізм, з показником – педагогічні вміння вихователів, 2) методична грамотність, з показником – участь у

методичній роботі, 3) рефлективність, з показником – самоосвіта.

На формувальному етапі було розроблено експериментальну методику організації методичної роботи з вихователями, яка охоплювала такі етапи: інформаційно-збагачувальний, продуктивно-діяльнісний, інноваційно-творчий, оцінно-рефлексивний.

На кожному з етапів реалізовувались відповідні педагогічні умови.

До кожного етапу було дібрано відповідні форми і методи роботи.

На першому етапі провідними були такі форми: день інформації, семінар-паралель, мікровикладання, дзеркальні перегляди, пошукове поле, занурення в проблему, рольовий репертуар педагога. Усі вказані форми проводилися з метою досягнення ефективної інформаційної підготовки вихователів до участі в методичній роботі закладу, сприяли створення сучасної інформаційної бази організації методичної роботи з вихователями та навчанню вихователів пошуково-методичній роботі.

На продуктивно-діяльнісному формами роботи були: проблемний стіл, тренінг, акваріум, піраміда запитань, інтерактивні ігри, педагогічна середа, рейтинг. Озброєння вихователів інноваційними методиками передбачало практичне опанування вихователями методичних матеріалів, відпрацювання на цій основі їхніх індивідуальних програм розвитку.

Формами роботи на інноваційно-творчому етапі були: педагогічний полілог, проблемний стіл, методичний ринг, панорама творчих справ, моделювання. Вказані форми роботи забезпечували занурення вихователів в інноваційно-творчу діяльність, в якій відбувалось підвищення кваліфікації та професіонального рівня вихователів.

Форми роботи оцінно-рефлексивного етапу були такі: самозвіт, конференція, творчий звіт. Під час проведення вказаних форм відбувалося стимулювання вихователів до самоосвіти та формування їхньої самооцінки і взаємооцінки.

На прикінцевому етапі було проведено порівняльний зріз набуття вихователями професійно-методичної компетенції в експериментальній та контрольній групах на констатувальному та прикінцевому етапах. Отримані результати засвідчили позитивні зміни в рівнях набуття професійно-методичної компетентності вихователів експериментальної групи, що підтверджує ефективність розробленої експериментальної методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно-зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2024. № 3. С. 3-6.

2. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2021. № 1. С. 14-17.

3. Омеляненко А. В. Методичний супровід підготовки майбутніх вихователів-методистів до формування мовленнєвої компетентності. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2023, Вип. 2. С.391-400

4. Руденко Ю. А., Галятовська К. С. Методичний супровід формування мовленнєво-творчої компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету*

імені К. Д. Ушинського. 110 Випуск 44, т. 1. 2022. № 3. С. 43–48. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/ 3956/1/9.pdf (дата звернення: 06.01.2026).

ВІРТУАЛЬНІ ЛАБОРАТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЄКТУ «ЧИ ЗАЗВУЧИТЬ ГІТАРА НА МІСЯЦІ ?»)

(Бєлоконь О. О., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

(Кікавський І. М., учитель музичного мистецтва)
Запорізька гімназія №32, м. Запоріжжя, Україна

Сучасна фізична освіта в закладах загальної середньої освіти потребує інноваційних підходів до організації навчального експерименту. Згідно з Концепцією Нової української школи, ключовими є компетентності у природничих науках і технологіях, що передбачають здатність учнів застосовувати наукові методи для пояснення явищ навколишнього світу [1]. Водночас реалії воєнного часу, обмежений доступ до лабораторного обладнання та навчання в укриттях суттєво ускладнюють проведення натурних експериментів. За таких умов віртуальні лабораторії стають не лише допоміжним, а часто й основним засобом організації дослідницької діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень. Проблему ефективної реалізації віртуальних лабораторій у навчанні фізики досліджували С. Величко, О. Ляшенко, І. Сальник, В. Шарко М. Шут та інші. Зарубіжний досвід застосування PhET-симуляцій узагальнено в роботах К. Вімана та Н. Фінкельштейна, які довели ефективність інтерактивних моделей для концептуального розуміння учнями фізичних явищ [5]. Проте недостатньо досліджено педагогічні умови використання віртуальних лабораторій саме для формування дослідницької компетентності учнів основної школи в контексті конкурсної діяльності (МАН-Юніор). Тому метою публікації є висвітлення методичних особливостей організації учнівського дослідницького проєкту «Чи зазвучить гітара на Місяці?» із використанням віртуальних лабораторій як засобу формування дослідницької компетентності учнів 9 класу.

Зазначений дослідницький проєкт було розроблено для участі у Всеукраїнському конкурсі «МАН-Юніор Дослідник» (номінація «Технік-Юніор», 2025–2026 н. р.). Загальна тема конкурсу – «Досліди, дослідження та технічні пристрої на Місяці» – створила природний контекст для міжпредметної інтеграції фізики та музичного мистецтва. Структурно проєкт побудовано як послідовність етапів формування дослідницької компетентності учнів: від постановки проблеми та висування гіпотези до проведення віртуального й натурного експериментів та формулювання висновків. Дослідницьке питання («Чи зможуть стоячі хвилі утворюватися на гітарній струні в умовах Місяця?») вимагало від учня інтеграції знань із механіки коливань, хвильової фізики та акустики. Ключову роль у дослідженні відіграла віртуальна лабораторія PhET «Wave on a String» (University of Colorado Boulder) [4]. Симуляція дозволила учню:

1) дослідити залежність частоти стоячих хвиль від довжини струни, сили натягу та лінійної густини, варіюючи параметри в широких межах, недоступних для

реального шкільного монохорда;

2) візуалізувати утворення вузлів і пучностей стоячих хвиль для різних гармонік, що сприяло формуванню наочних уявлень про механізм звукоутворення;

3) верифікувати формулу Мерсенна: $f_n = \frac{n}{2L} \cdot \sqrt{\frac{F}{\mu}}$ $f_n = \frac{n}{2L} \cdot \sqrt{\frac{F}{\mu}}$,

переконавшись у відсутності прискорення вільного падіння серед параметрів, що визначають частоту горизонтально натягнутої струни.

На етапі моделювання місячних умов учень аналізував три фактори: знижену гравітацію (g = 1,62 м/с2), вакуум та екстремальні температурні перепади (–173...+127 °C). Розрахунки показали, що для горизонтально натягнутої струни гітари сила натягу створюється колковим механізмом і не залежить від g, а отже, частота коливань на Місяці залишається ідентичною земній. Вакуум унеможливлює поширення звуку у відкритому просторі, проте в герметичному житловому модулі місячної бази гітара звучатиме повноцінно. Для верифікації результатів віртуального моделювання було проведено натурний експеримент: спектральний аналіз звуку першої струни акустичної гітари за допомогою програми Audacity [3]. Спектрограма підтвердила теоретичні розрахунки з точністю, що продемонструвало учню логіку наукового методу: теорія → віртуальна модель → реальний експеримент → верифікація.

Педагогічна цінність описаного проєкту полягає у системному формуванні складових дослідницької компетентності [2]: інформаційно-пошукової (робота з науковими джерелами, аналіз даних NASA); експериментально-моделювальної (планування та проведення віртуального й натурного експериментів); аналітико-синтетичної (порівняння результатів, формулювання висновків); комунікативної (оформлення тез та презентації для захисту проєкту перед журі конкурсу). Важливим методичним прийомом стала міжпредметна інтеграція фізики та музичного мистецтва. Дослідження стоячих хвиль на гітарній струні перетворило абстрактну тему механічних коливань на особистісно значущу для учня, який грає на гітарі. Це відповідає принципу контекстного навчання та підвищує внутрішню мотивацію учнів до дослідницької діяльності.

Висновки. Досвід організації учнівського проєкту «Чи зазвучить гітара на Місяці ?» засвідчив, що віртуальні лабораторії (зокрема PhET) є ефективним засобом формування дослідницької компетентності учнів основної школи. Вони дозволяють моделювати фізичні умови, недоступні в шкільному кабінеті, зберігаючи повний цикл наукового дослідження. Поєднання віртуального та натурного експериментів забезпечує глибше концептуальне розуміння фізичних явищ і формує в учнів навички верифікації наукових моделей. Міжпредметна інтеграція через контекст музичного мистецтва підвищує мотивацію та сприяє цілісному сприйняттю навколишнього світу. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою системи критеріїв оцінювання рівня сформованості дослідницької компетентності учнів у процесі виконання віртуальних навчальних експериментів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова КМУ від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF

(дата звернення: 17.08.2025).

2. Шарко В. Д. Методика навчання фізики в основній школі : навч. посібник. Херсон : Грінь Д. С., 2015. 808 с.

3. Audacity Team. Audacity: Free, open source, cross-platform audio software. URL: https://www.audacityteam.org/ (дата звернення: 11.02.2026).

4. PhET Interactive Simulations. Wave on a String. University of Colorado Boulder. URL: https://phet.colorado.edu/en/simulations/wave-on-a-string (дата звернення: 08.03.2024).

5. Wieman C., Perkins K. A powerful tool for teaching science. *Nature Physics*. 2006. Vol. 2. P. 290–292.

ВИКОРИСТАННЯ АПСАЙКЛІНГУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

(Біятенко О. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Апсайклінг – це процес творчого перетворення старих або непотрібних речей, відходів і сміття на нові об’єкти, які мають вищу естетичну, екологічну або функціональну цінність, ніж оригінал. У сучасних наукових дослідженнях апсайклінг розглядається як складова концепції циркулярної економіки, що передбачає повторне використання ресурсів і мінімізацію відходів.

Завдяки апсайклінгу сучасна освіта не лише прищеплює учням екологічні цінності, а й розвиває їхній творчий потенціал через усвідомлене та раціональне ставлення до довкілля. Дослідники підкреслюють, що освіта для сталого розвитку спрямована на формування екологічного мислення та відповідальної поведінки здобувачів освіти [3].

Цілі сталого розвитку, як складова глобальної програми до 2030 року, є міжнародними орієнтирами, спрямованими на захист довкілля, подолання бідності та забезпечення сталого економічного зростання. Особливого значення в контексті дослідження набуває ЦСР №12 «Відповідальне споживання та виробництво», яка передбачає зменшення обсягів відходів і формування відповідальних моделей споживання [4].

Реалізація Цілей сталого розвитку в освітньому процесі передбачає інтеграцію практико-орієнтованих підходів, які забезпечують формування у здобувачів освіти не лише знань, а й ціннісних орієнтацій та поведінкових моделей. У цьому контексті апсайклінг виступає як діяльнісний метод навчання, що дозволяє поєднати екологічні знання з практичною діяльністю та сприяє формуванню відповідального ставлення до ресурсів [4; 5].

У сучасній педагогіці екологічна освіта розглядається як складова сталого розвитку, що спрямована на формування ціннісного ставлення до природи, екологічної свідомості та відповідальної поведінки здобувачів освіти [3; 5]. Вона передбачає не лише засвоєння знань про довкілля, а й формування практичних навичок раціонального природокористування та усвідомлення наслідків людської діяльності для екосистем.

Апсайклінг у цьому контексті виступає як практико-орієнтований підхід, що поєднує екологічне навчання з творчою діяльністю та сприяє формуванню екологічно відповідального мислення. Його впровадження в освітній процес дозволяє учням переосмислювати роль відходів як ресурсу та формувати навички їх повторного використання у нових виробах.

Предмет «Технології» у закладах загальної середньої освіти реалізує компетентнісний підхід, що передбачає формування практичних навичок, критичного мислення та здатності застосовувати знання у реальних життєвих ситуаціях [5]. Саме тому він є доцільною платформою для впровадження

апсайклінгу як освітньої практики, що інтегрує екологічний, творчий і технологічний компоненти навчання.

Метою дослідження є обґрунтування ефективності інтеграції апсайклінгу в навчальний предмет «Технології» як засобу формування екологічної свідомості здобувачів освіти та механізму реалізації Цілей сталого розвитку.

Дослідження базується на теоретичному аналізі, що включає вивчення нормативно-правових документів, узагальнення наукової літератури та компаративний аналіз навчальних програм із предмета «Технології». Отримані результати свідчать, що впровадження апсайклінгу в освітній процес сприяє розвитку проєктної діяльності, креативного мислення та формуванню екологічної компетентності здобувачів освіти, оскільки передбачає практичне усвідомлення життєвого циклу продуктів і відповідального споживання [1; 2; 4; 5].

Таким чином, апсайклінг є ефективним педагогічним інструментом формування екологічної свідомості здобувачів освіти. Його інтеграція в освітній процес сприяє розвитку практичних навичок, креативного мислення та відповідального ставлення до природних ресурсів. Використання апсайклінгу на уроках технологій забезпечує реалізацію ідей сталого розвитку, зокрема ЦСР №12, та формує екологічно свідому особистість, здатну до відповідального споживання та прийняття екологічно орієнтованих рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bocken N. M. P., Short S. W., Rana P., Evans S. Product design and business model strategies for a circular economy. *Journal of Industrial and Production Engineering*. 2016. Vol. 33(5). P. 308–320.

2. McDonough W., Braungart M. Cradle to cradle: remaking the way we make things. New York: North Point Press, 2002. 208 p.

3. Sterling S. Sustainable education: re-visioning learning and change. Dartington: Green Books, 2001. 87 p.

4. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development / United Nations. 2015. URL: https://sdgs.un.org/2030agenda (дата звернення: 11.04.2026).

5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п (дата звернення: 11.04.2026).

ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА ТА ПРИЧИНИ ЇХ ВИНИКНЕННЯ

**(Бондаренко С. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Макарова Т. М., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Проблема професійних деформацій психолога посідає помітне місце в сучасній психологічній науці, оскільки в цій професії головним робочим засобом виступає власна особистість фахівця. Психолог постійно взаємодіє з людськими переживаннями, кризами, внутрішніми конфліктами, тривогою, травматичним досвідом, втратою, напруженням. Така робота вимагає емоційної включеності, уважності, самоконтролю, професійної витримки і тривалого контакту з чужими стражданнями. За несприятливих умов це поступово позначається на стилі мислення, емоційних реакціях, поведінці, ставленні до клієнтів і до себе. У результаті виникають зміни, які вже не сприяють професійній ефективності, а навпаки, ускладнюють її [1, с. 114].

У психологічній літературі немає абсолютно єдиного формулювання цього поняття, проте спільним є розуміння того, що йдеться про стійкі негативні зміни особистості під впливом тривалої професійної діяльності. М. Білова, Г. Коваль і К. Дорошенко визначають професійну деформацію як синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних та особистісних ресурсів людини, яка працює [1, с. 115]. Науковці підкреслюють, що професійна деформація пов’язана зі зміною якостей особистості, стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, способів спілкування й поведінки під впливом професійного середовища [1, с. 115].

А. Мудрик зазначає, що професійні деформації є деструктивними змінами особистості в процесі виконання діяльності, які негативно позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими людьми [5, с. 436]. Це наслідок багаторічного виконання однієї й тієї самої діяльності, коли професійно важливі якості поступово трансформуються в професійно небажані, а це вже змінює поведінку фахівця [5, с. 437].

М. Великодна розглядає професійну деформацію майбутнього психолога як окрему наукову проблему та пов’язує її з відчуженням від Самості на користь професійної ролі. Дослідниця підкреслює, що це явище має власні ознаки, форми й види та стосується як практикуючого психолога, так і майбутнього фахівця ще на етапі професіоналізації [3, с. 200].

Форми професійних деформацій особистості психолога є різними за змістом, але спільним для них є те, що вони змінюють професійну поведінку, спілкування і ставлення фахівця до людей. Т. Бєлавіна, О. Блінов, Н. Абрамян відносять до таких форм: авторитарність, що проявляється у схильності нав’язувати свою позицію; догматизм – у втраті професійної гнучкості; рольовий експансіонізм – у перенесенні професійної ролі в особисте життя; соціальне лицемірство – у розходженні між декларованими цінностями і реальною поведінкою [2, с. 1324–1325].

Однією з найпоширеніших форм професійної деформації є емоційне

вигорання, яке, за М. Біловою, Г. Коваль і К. Дорошенко, супроводжується апатичністю до праці, зниженням продуктивності, цинічним ставленням до оточення, конфліктністю та посиленням внутрішнього виснаження [1, с. 115]. А. Мудрик конкретизує його прояви через неадекватне емоційне реагування, редукцію професійних обов'язків, емоційне й особистісне відчуження, психосоматичні та психовегетативні порушення [5, с. 441]. У професійній діяльності психолога такі зміни ведуть до послаблення емпатії, втрати етичної чутливості та зниження якості психологічної допомоги [1, с. 115].

Причини виникнення професійних деформацій психолога доцільно згрупувати за кількома основними напрямами [1, с. 115–116; 2, с. 1321; 4, с. 53]:

1. Хронічний професійний стрес і тривале емоційне навантаження, пов'язані з постійним контактом із чужими переживаннями, кризами, травматичним досвідом і напруженими життєвими ситуаціями.

2. Особистісні труднощі самого фахівця, зокрема внутрішні конфлікти, невиправдані очікування, підвищена тривожність, емоційна вразливість і невирішені особисті проблеми.

3. Дія психологічних захистів, які заважають психологу вчасно усвідомити власне виснаження і об'єктивно оцінити свій стан.

4. Несприятливі умови праці: перевантаження, дефіцит професійної підтримки, відсутність супервізії, напружена професійна атмосфера.

5. Тривалий стаж професійної діяльності, що підвищує ризик виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності.

Окремо слід враховувати воєнні умови, у яких нині працює значна частина українських психологів. Як зазначають Т. Бєлавіна, О. Блінов і Н. Абрамян, робота в період війни супроводжується підвищеним емоційним навантаженням, постійною напругою, збільшенням кількості кризових звернень і нестачею ресурсів для повноцінного відновлення [2, с. 1322]. За таких обставин зростає ризик виснаження, цинізації, формалізації професійної позиції та закріплення деформованих способів реагування [2, с. 1322].

Професійні деформації психолога проявляються поступово: спочатку у вигляді втоми, роздратування, емоційної відстороненості чи формальності у спілкуванні, а з часом набувають стійкого характеру. А. Мудрик до типових проявів відносить неадекватне вибіркове емоційне реагування, розширення сфери економії емоцій, емоційно-моральну дезорієнтацію, тривогу, депресивні стани, незадоволення собою, редукцію професійних обов'язків, емоційне й особистісне відчуження, а також психосоматичні порушення [5, с. 442].

У міжособистісній взаємодії деформації виявляються в сухості, нетерпимості, підвищеній критичності, стереотипності професійних оцінок, прагненні швидко класифікувати людину, втраті щирого інтересу до клієнта і перенесенні професійної ролі в особисте життя. Т. Бєлавіна, О. Блінов та Н. Абрамян пов'язують такі зміни з авторитарністю, догматизмом, рольовим експансіонізмом і соціальним лицемірством. М. Білова, Г. Коваль і К. Дорошенко також вказують на апатичність до праці, цинічне ставлення до оточення, зниження продуктивності та особистісні конфлікт.

Для психолога небезпечним є й те, що професійна деформація часто маскується під зовнішню компетентність: психолог може справляти враження

досвідченого й упевненого фахівця, хоча фактично вже перебуває в стані виснаження, емоційного відчуження або стереотипного реагування [4, с. 56].

Отже, професійні деформації психолога є стійкими негативними змінами, що формуються в процесі тривалої професійної діяльності та впливають на емоційний стан, спілкування, поведінку і якість професійної роботи. Їх виникнення пов'язане з хронічним стресом, емоційним виснаженням, особистісними труднощами, дією психологічних захистів, несприятливими умовами праці та значним професійним стажем. Запобігання таким змінам є важливою умовою збереження професійної стійкості психолога та належного рівня психологічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білова М. Е., Коваль Г. Ш., Дорошенко К. Ю. Психологічний феномен професійної деформації особистості: теоретичний аспект. *Габітус*. 2022. Вип. 41. С. 114–118. DOI: 10.32782/2663-5208.2022.41.19

2. Бєлавіна Т. І., Блінов О. А., Абрамян Н. Д. Професійна деформація та емоційне вигорання практичних психологів у контексті війни. *Наукові перспективи*. 2025. № 2(48). С. 1318–1327. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1318-1327

3. Великодна М. С. Професійна деформація особистості майбутнього психолога як наукова проблема. Професіоналізація майбутніх практичних психологів: теоретичний і методичний аспекти : колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг, 2013. С. 178–202.

4. Дметерко Н. В. Подолання професійних деформацій психологів методами глибинної психокорекції. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 51–56. DOI: 10.32782/cusu-psy-2024-2-7

5. Мудрик А. Б. Психологічний аналіз особливостей прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації. *Проблеми сучасної психології.* 2014. Вип. 23. С. 434–446.

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА У ДІТЕЙ

**(Бородіна О. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Лисак Г. Г., старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема допомоги дітям з розладами аутистичного спектра (РАС) переросла з вузькоклінічної у масштабну соціально-педагогічну проблему. Згідно з останніми даними Центру з контролю та профілактики захворювань (CDC, 2023), поширеність аутизму стрімко зростає: якщо у 2000 році діагноз РАС встановлювався 1 дитині з 150, то сьогодні цей показник становить 1 на 36 дітей. Це означає зростання поширеності на 317% за останні два десятиліття.

В Україні статистика також демонструє стабільну тенденцію до збільшення: за офіційними даними Міністерства охорони здоров'я, за останні 10 років кількість зареєстрованих випадків РАС зросла майже у 5 разів [2].

Особливу групу ризику становлять діти 10–12 років із невербальними формами аутизму. За статистикою, близько 25–30% осіб у спектрі залишаються невербальними або мінімально вербальними протягом усього життя. У віці 10–12 років, коли вимоги до соціальної комунікації зростають експоненціально, відсутність функціонального мовлення призводить до того, що у 60–70% таких підлітків спостерігаються виражені форми небажаної поведінки (агресія, самоагресія, деструктивні дії) як єдиний доступний спосіб комунікації [3].

Актуальність дослідження зумовлена специфікою препубертатного періоду, коли дефіцит функціональної комунікації та низький рівень адаптивності призводять до соціальної ізоляції та виникнення небажаної поведінки. Існує нагальна потреба у використанні стандартизованих інструментів, таких як Vineland-3 та CARS-2, для об'єктивної оцінки стану підлітка та побудови ефективних програм поведінкової корекції. Також в умовах сучасних освітніх трансформацій та інклюзії, понад 80% вчителів середньої ланки зазначають, що відчувають брак методичного інструментарію для роботи саме з невербальними підлітками. Існуючий дефіцит адаптованих програм корекції, що поєднують у собі розвиток побутових навичок та систем альтернативної комунікації (PECS, жести), робить обрану тему дослідження не лише науково значущою, а й соціально необхідною.

Науковий аналіз патогенезу РАС спирається на мультифакторний підхід. Нейробіологічний аспект розглядається крізь призму порушень церебральних механізмів: зменшення нейронів у гіпокампі та мигдалині, а також дисфункції мозочка. Згідно з теорією «вади зв'язності», при аутизмі спостерігається дефіцит синхронізації високорівневих нейрональних зв'язків за надлишку низькорівневих процесів. Психологічний аспект (К. Островська, Т. Скрипник) базується на концепціях асинхронії розвитку та дефіциту «теорії розуму» [1; 2]. Поведінковий напрямок корекції ґрунтується на світовому стандарті АВА-терапії (Дж. Купер) та системах альтернативної комунікації PECS (Л. Фрост) [5; 3].

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка

ефективності програми психологічної корекції для підлітків із РАС. Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури; емпіричні методи (спостереження, тестування за шкалами CARS-2 для оцінки симптомів та Vineland-3 для діагностики адаптивного функціонування); формувальний експеримент; методи математико-статистичної обробки даних.

Психологічна структура РАС у підлітковому віці характеризується глибоким розривом між когнітивним потенціалом та реальними адаптивними навичками. Психологічний аналіз за результатами оцінки за шкалою CARS-2 виявив переважання середнього та важкого ступенів проявів аутизму (від 37 балів), що корелює з низькими показниками адаптивного функціонування за доменами «Комунікація» та «Повсякденні життєві навички» методики Vineland-3. Дослідження виявляє фрагментарність сприйняття та слабкість центральної когерентності: дитина фіксується на деталях, не розуміючи контексту соціальної ситуації. Нами було розроблено корекційну програму, що включає три блоки:

1. Функціональна комунікація: заміна деструктивної поведінки на використання карт PECS або жестів для вираження базових потреб [3].

2. Адаптивні навички: формування побутової самостійності (самообслуговування, безпека) методом ланцюжкового навчання (chaining) на засадах АВА [5].

3. Соціалізація: зниження тривожності через візуальну підтримку та чітку структуризацію середовища.

Результати дослідження підтвердили, що розвиток функціональної комунікації є ключовим чинником стабілізації емоційного стану дітей. Використання стандартизованого інструментарію (CARS-2, Vineland-3) дозволяє встановити об’єктивний профіль розвитку дитини та відстежувати динаміку. Доведено, що для невербальних дітей пріоритетом психологічної допомоги має бути не академічне навчання, а досягнення максимальної функціональної незалежності та інтеграція у соціум. Отримані результати можуть бути впроваджені в роботу ІРЦ та центрів соціально-психологічної реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Островська К. О. Соціально-психологічний супровід дітей з розладами аутистичного спектра : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 524 с.

2. Скрипник Т. В. Системна допомога дітям з розладами аутистичного спектра : навч. посіб. Київ : Гнозіс, 2015. 216 с.

3. Фрост Л., Бонді Е. Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS) : посібник з навчання. 2-ге вид. Newark: Pyramid Educational Consultants, 2011. 410 с.

4. Cooper J. O., Heron T. E., Heward W. L. Applied Behavior Analysis. 3rd ed. Hoboken, NJ: Pearson, 2019. 912 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВІДНОВЛЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВОЄННИЙ І ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД

(Братченко А. С., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальності А1 Освітні науки, Алєксєєва Г. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій та інформатики)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні виклики, пов'язані з тривалими кризовими явищами, зокрема воєнними діями та їхніми післявоєнними наслідками, кардинально змінюють умови навчання і формують нові вимоги до відновлення освітніх результатів у базовій загальній середній освіті. Математична освіта, як предмет із чітко вираженою ієрархією знань і навичок, особливо вразлива до перерв у навчальному процесі: прогалини в опануванні базових понять і процедур накопичуються, ускладнюють подальше засвоєння матеріалу та підвищують ризик довготривалих відставань. У контексті воєнних дій ці ризики посилюються через руйнування інфраструктури, масові переміщення учнів і вчителів, нерівномірний доступ до дистанційних ресурсів і підвищений рівень стресу й травматизації, що знижує когнітивну готовність до навчання та мотивацію учнів. Повоєнний період відновлення вимагає не лише відновлення втрачених навчальних годин, а й системного підходу до відновлення математичних компетентностей, який враховує як предметні, так і психолого-педагогічні детермінанти успішності.

Відновлення математичних компетентностей у таких умовах має ґрунтуватися на поєднанні оперативної діагностики, предметно-специфічної диференціації навчання, розвитку метакогнітивних навичок та цілеспрямованої підтримки психоемоційного стану учнів. Оперативна діагностика дозволяє виявити не лише масштаб втрат, а й їхню природу (процедурні, концептуальні чи стратегічні дефіцити), що є необхідною передумовою для адресних інтервенцій. Диференціація навчання, побудована на результатах такої діагностики, має поєднувати відновлення автоматизованих процедур із формуванням глибокого концептуального розуміння, а також включати вправи на розвиток планування, самоконтролю й оцінювання власних дій. Паралельно необхідно інтегрувати заходи, спрямовані на підвищення самоефективності, зниження навчальної тривожності та відновлення навчальної мотивації, оскільки без усунення цих бар'єрів навіть інтенсивні предметні інтервенції можуть давати лише тимчасовий ефект.

Організаційно-педагогічні рішення у воєнний і відновлювальний періоди повинні враховувати обмеженість ресурсів і нерівномірність їх розподілу: пріоритетними є модульні, масштабовані підходи, що поєднують короткі очні сесії з використанням адаптивних цифрових інструментів, а також розвиток професійної підтримки вчителя як фасилітатора відновлення навчання. Важливим елементом є створення системи моніторингу ефективності, яка включає не лише кількісні показники приросту знань, а й індикатори якості засвоєння (зменшення концептуальних помилок, зростання метакогнітивних умінь) та стійкості результатів у часі. Такий підхід дозволяє оперативно коригувати інтервенції, оптимізувати розподіл ресурсів і забезпечити поступове відновлення навчальних

траєкторій учнів у складних соціально-педагогічних умовах.

Психолого-педагогічні особливості відновлення математичних компетентностей у здобувачів базової загальної середньої освіти слід розглядати як сукупність когнітивних, мотиваційно-афективних і контекстуально-організаційних чинників, що взаємодіють у часі й визначають як швидкість, так і стійкість відновлення. Когнітивна організація математичного знання має ієрархічний характер: дефіцити в базових поняттях (числові операції, дроби, базова алгебра) створюють «вузькі місця» для подальшого навчання, оскільки нові знання опираються на автоматизовані процедури й гнучкі концептуальні структури; це підтверджують огляди інтервенцій, які показують більшу ефективність програм, що одночасно адресують процедурні навички й концептуальне розуміння [4; 5]. Відповідно, діагностика має виходити за межі суто сумарних тестових балів і включати аналіз типів помилок (процедурні vs. концептуальні), стратегій розв'язання та метакогнітивних операцій, що дозволяє проєктувати диференційовані навчальні траєкторії.

Мотиваційно-афективний компонент відіграє ключову роль: тривожність, зниження самоефективності та негативний навчальний досвід знижують здатність до відновлення навіть при інтенсивних інструктивних заходах. Сучасні дослідження підкреслюють, що інтервенції, які інтегрують елементи соціально-емоційної підтримки (підтримка самоефективності, формувальне зворотне зв'язування), демонструють кращі результати у збереженні ефекту [2; 6]. Практично це означає, що програми відновлення мають включати короткі модулі на розвиток метакогніції (планування, моніторинг, оцінка розв'язання), що підвищує перенос навичок на нові задачі й сприяє утриманню ефекту.

Організаційно-педагогічні умови мають забезпечувати оперативність і адресність: багаторівнева діагностика (масовий скринінг + глибинна діагностика для вразливих учнів), модульна структура інтервенцій з чіткими критеріями входу/виходу та регулярні короткі зрізи для корекції траєкторій. Мета-аналізи та систематичні огляди останніх років вказують на високу ефективність high-dosage tutoring і малих групових сесій, але лише за умови предметної адаптації матеріалів і підготовки тьюторів до діагностики типових математичних дефіцитів [3; 5]. Для контекстів з обмеженими ресурсами важливими є гібридні моделі: поєднання коротких очних сесій з адаптивними цифровими вправами, що дозволяють масштабувати інтервенцію без втрати предметної спрямованості.

Моніторинг ефективності має включати не лише приріст балів, а й індикатори якості засвоєння: зменшення частки концептуальних помилок, підвищення швидкості й точності процедур, зростання самооцінки навчальних здібностей та утримання ефекту через 3–6 місяців після інтервенції. Вітчизняні дослідження та звіти, у першу чергу Українського центру оцінювання якості освіти, підтверджують необхідність адаптації інструментів діагностики до локального навчального плану й мовного контексту; практичні кейси демонструють, що без предметно-специфічної диференціації навіть інтенсивні програми дають тимчасовий ефект.

Отже, ефективне відновлення математичних компетентностей у кризових умовах потребує адресної діагностики, диференційованих предметних інтервенцій, розвитку метакогніції та інтегрованої психоемоційної підтримки; пріоритетними є модульні гібридні моделі, підготовка тьюторів і моніторинг стійкості результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hera H. J. M., Morales-Rodríguez F. M., Rodríguez-Gobiet J. P., Martínez-Ramón J. P. Attitudes toward mathematics/statistics, anxiety, self-efficacy and academic performance: an artificial neural network. *Frontiers in Psychology*, 2023, Vol 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1214892

2. Nickow A., Oreopoulos P., Quan V. The Promise of Tutoring for PreK–12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. *American Educational Research Journal*, 2024, Vol 61(1), pp. 74-107. DOI:10.3102/00028312231208687

3. Rittle-Johnson B., Schneider M. Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. in R. C. Kadosh and A. Dowker (eds). The Oxford Handbook of Numerical Cognition. *Oxford Library of Psychology*, 2014, pp. 1118–1134. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014

4. Rojo M. et al. A meta-analysis of mathematics interventions: Examining the impacts of intervention characteristics. *Educational Psychology Review*, 2024, Vol 36, Issue 1, pp. 1-34, DOI:10.1007/s10648-023-09843-0

5. Schmitz E. A., Jansen B. R. J., Wiers R. W., Salemink E. Math-failure associations, attentional biases, and avoidance bias: The relationship with math anxiety and behaviour in adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 2023, Vol 47, pp. 788–801. DOI: 10.1007/s10608-023-10390-9

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СЕРВІСУ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ BLIPPAR У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

(Бут А. О., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Чемоніна Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Система освіти на сучасному етапі активно розвивається під впливом науково-технічного прогресу та широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Особливе місце серед них посідають мережеві освітні технології, які відкривають нові можливості для організації навчальної діяльності здобувачів початкової освіти. Їх використання забезпечує доступ до інтерактивних навчальних ресурсів, сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації до пізнання та розвитку самостійності молодших школярів. Застосування мережевих технологій у початковій школі, зокрема на уроках літературного читання, потребує адаптації цифрових засобів до вікових особливостей учнів і сприяє ефективному досягненню цілей мовно-літературної освіти. Здобувачі початкової освіти сьогодення належать до покоління, яке живе в інформаційному та динамічному середовищі й активно використовує інформаційно-комунікаційні технології не лише для дозвілля, а й для самостійного здобуття знань. Це зумовлює потребу в переосмисленні традиційних підходів до навчання й упровадженні інноваційних форм організації освітнього процесу, які відповідають запитам і можливостям сучасного школяра.

У сучасному світі, де інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ) стали невід'ємним складником усіх сфер життя, освіта не є винятком. Інтеграція ІКТ в освітній процес є одним із пріоритетних напрямів модернізації української школи, оскільки вони сприяють підвищенню якості навчання, розвитку критичного мислення, творчості та комунікативної компетентності учнів. Відповідно до положень Концепції Нової української школи, сучасний учитель має бути вмотивованим, здатним організовувати освітній процес на засадах компетентнісного підходу та свободи педагогічної творчості. Особливої актуальності набуває застосування ІКТ на уроках мовно-літературної освітньої галузі, зокрема літературного читання, адже саме тут формується емоційно-ціннісна комунікація учня з текстом, розвиваються читацькі інтереси, аналітичне мислення та мовленнєва компетентність. Застосування цифрових технологій, інтерактивних засобів і мультимедійних платформ забезпечує підвищення пізнавальної активності, індивідуалізацію навчання, доступ до різноманітних джерел літературного матеріалу [3].

Дослідження сучасних науковців Я. Бондар, Н. Задерей, І. Іванова, М. Калюжної, Ю. Матвієнко, І. Мельник, Л. Мідак, С. Паламар, Ю. Пахомова та ін. доводять, що використання інноваційних технологій, зокрема технології доповненої реальності, сприяє підвищенню мотивації молодших школярів до читання, активізує їхню навчальну діяльність і розвиває навички осмисленого сприйняття художнього тексту. Одним із ефективних інструментів реалізації цього підходу є інтернет-сервіс BlippAR, який дозволяє створювати інтерактивні навчальні матеріали, поєднуючи

друкований текст із цифровими анімаціями, звуком і відео [2].

Отже, використання ІКТ і технологій доповненої реальності на уроках літературного читання є сучасним напрямом розвитку освіти, який поєднує інноваційність, інтерактивність і практичну цінність. Такий підхід відкриває нові можливості для реалізації компетентнісного навчання, формування читацької культури й пізнавального інтересу молодших школярів.

Проблему використання ІКТ у початковій школі відображено у працях багатьох вітчизняних дослідників. Зокрема, можливості застосування ІКТ у процесі навчання молодших школярів розглядали А. Бурлакова, І. Захарова, О. Співаковський. Методичні аспекти впровадження цифрових технологій у початковій освіті висвітлені у роботах М. Гриньової, О. Дячук, Н. Когут, С. Паламар, В. Табачника, О. Уманець, В. Усатенка, Т. Шевчук, Т. Ярошенко. Питання інформатизації початкової освіти досліджували Н. Анісова, Н. Баланюк, Ю. Громова, І. Мураль, В. Фоменко, А. Циганок, Г. Шиманська та інші науковці. Особливості застосування технологій доповненої реальності в освітньому процесі розглядають як вітчизняні (Л. Нежива, Ю. Матвієнко, І. Мельник, С. Паламар, І. Пахомова та Ю. Пахомов та ін.), так і зарубіжні вчені (Р. Вілконіс, М. Вілконієне, Л. Ламанаускас, В. Ламанаускас та ін.).

Як зазначають у своїх наукових працях І. Киричок та Н. Бугаєць, інформаційно-комунікаційні технології – це система методів, засобів і прийомів, призначених для пошуку, оброблення, зберігання, передавання та представлення різноманітних даних і матеріалів, що забезпечують підвищення ефективності різних видів діяльності. Завдяки використанню ІКТ учні початкових класів отримують доступ до широкого спектра джерел інформації – електронних книг, вебсторінок, мультимедійних матеріалів, інтерактивних курсів, карт, зображень і відео. Науковці зазначають, що найефективнішими напрямами впровадження ІКТ в освітній процес початкової школи є використання мультимедійних презентацій, електронних посібників, інтерактивних ігор, тестового контролю й інтернет-ресурсів [1].

На думку дослідниць А. Романової та С. Паламар, ІКТ на уроках літературного читання розширюють традиційні методи навчання, сприяють формуванню цифрової та медіаграмотності учнів, роблять освітній процес інтерактивним і більш гнучким. Інтеграція ІКТ у вивчення дитячої літератури підвищує ефективність засвоєння матеріалу та зацікавлює дітей. Серед результативних форм роботи варто виокремити використання електронних підручників, мультимедійних презентацій, віртуальних екскурсій, інтерактивних ігор і вправ, а також створення власних цифрових проєктів. Такі методи поглиблюють розуміння тексту, розвивають критичне мислення й комунікативні навички молодших школярів [3].

Учителю початкових класів непросто щоразу створювати цікаві й інтерактивні уроки, які враховують принципи діяльнісного підходу та утримують увагу всіх учнів. Ефективним інструментом у цьому є сучасні електронні освітні ресурси. Зокрема, Nearpod надає готові інтерактивні уроки з різних предметів і дозволяє вчителям додавати власні матеріали, відео та завдання. Explain Everything являє собою онлайн-дошку для спільної роботи, що дає змогу створювати інтерактивні матеріали з анімацією, звуком і коментарями. Додаток Ebookadabra пропонує велику бібліотеку ілюстрованих дитячих книг та ігор, а сервіс EDPuzzle уможливлює процес перетворення відео на навчальні матеріали, додаючи запитання й аудіосупровід.

Використання таких ресурсів сприяє створенню динамічних, творчих і мотивувальних уроків у початковій школі [1].

На уроках літературного читання варто використовувати навчальні платформи й додатки, що поєднують аудіо- та візуальні елементи, адже саме вони найкраще сприймаються молодшими школярами та підтримують їхню увагу. Серед ефективних інструментів варто виокремити Epic! – цифрову бібліотеку для дітей до 12 років, що містить тисячі електронних книжок і казок, адаптованих до віку та рівня підготовки учнів. Платформа ReadWorks містить добірку текстів різних жанрів із запитаннями для перевірки розуміння прочитаного. За допомогою Book Creator школярі можуть створювати власні електронні книги, поєднуючи текст, зображення, аудіо та відео. Сервіси Quizlet та Kahoot! допомагають урізноманітнити уроки за допомогою інтерактивних завдань, вікторин і мовно-літературних ігор, а ReadTheory пропонує індивідуалізовані тести для розвитку навичок розуміння тексту. Платформа StoryJumper дозволяє учням створювати власні ілюстровані історії тощо. Застосування зазначених ресурсів забезпечує інтерактивність освітнього процесу, підвищує мотивацію до читання та сприяє формуванню в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної комунікації й самовираження в цифровому середовищі [3].

Останнім часом у початковій школі часто використовуються VR- та AR-розробки. Л. Порядченко та І. Вдовика у своїй науковій розвідці трактують поняття «доповнена реальність» як технологію, що поєднує реальний світ із віртуальними об'єктами, створюючи інтегроване інформаційне середовище. Йдеться про графічні чи мультимедійні елементи, які накладаються на зображення навколишнього простору, зокрема, 3D-моделі будівель, споруд, тварин, людей або рухомі об'єкти, подібні до тих, що використовуються у GPS-додатках [2].

У ході дослідження названими вище науковцями встановлено, що серед ефективних програм для початкової освіти вирізняються інтернет-сервіси SketchAR, Quiver та BlippAR. Якщо перші два орієнтовані переважно на розвиток художніх і творчих здібностей молодших школярів, то BlippAR має значний потенціал у навчанні літературного читання та дає змогу створювати елементи доповненої реальності шляхом накладання відео, зображень, аудіо та 3D-моделей на реальні об'єкти. Використання цього ресурсу відкриває широкі можливості для створення інтерактивних дидактичних матеріалів, підвищення мотивації до навчання та формування читацької компетентності учнів [2].

Аналіз результатів експерименту, проведеного Л. Порядченко та І. Вдовикою, засвідчив ефективність застосування сервісу доповненої реальності BlippAR у роботі з молодшими школярами, зокрема учнями другого класу. У ході експерименту на основі цього сервісу було створено інтерактивні завдання до текстів підручника «Літературне читання» (О. Савченко). У процесі навчання діти, використовуючи ґаджети, взаємодіяли з віртуальними елементами – анімованими персонажами, відео- та аудіофрагментами, що оживляли сторінки підручника та створювали ефект занурення у зміст твору. Такий підхід сприяв зростанню зацікавленості учнів у читанні, розвитку аналітичного мислення, умінню інтерпретувати художній текст і висловлювати власну думку. Як зазначають дослідники, порівняльний аналіз результатів до та після експерименту засвідчив позитивну динаміку у формуванні ключових показників читацької компетентності – мотивації, начитаності, глибини

сприйняття тексту й уміння оцінювати вчинки героїв. Отже, використання технологій доповненої реальності, зокрема сервісу BlippAR, довело свою результативність як інноваційного засобу підвищення ефективності навчання й розвитку читацької компетентності учнів початкової школи [2].

Усе зазначене вище дозволяє нам стверджувати, що інтеграція цифрових інструментів у процес літературного читання сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку аналітичного мислення, емоційно-ціннісного сприйняття художніх творів і формуванню стійкого інтересу до читання. Застосування BlippAR як інноваційного освітнього ресурсу забезпечує створення інтерактивного освітнього середовища, де поєднуються текст, аудіо-, відео- та 3D-елементи, що робить навчання більш наочним і динамічним. Отже, впровадження ІКТ і засобів доповненої реальності на уроках літературного читання є важливим напрямом модернізації освітнього процесу, що відповідає вимогам Нової української школи та сприяє формуванню ключових компетентностей у здобувачів початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киричок І., Бугаєць Н. Використання ІКТ у процесі вивчення учнями початкової школи мовно-літературної та інформатичної галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №78. С. 111–120. URL : https://surl.li/fimumi (дата звернення 25.02.2026).

2. Порядченко Л., Вдовика І. Використання інтернет-сервісу доповненої реальності BlippAR як засобу формування читацької компетентності другокласників. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. №10. С. 180 – 190. URL : https://surl.lt/ocxxaq (дата звернення: 25.02.2026).

3. Романова А., Паламар С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках літературного читання. *Молодий вчений. Київський університет ім. Б. Грінченка*. 2023. №7(119). С. 42–47. URL : https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5899/5770 (дата звернення: 25.02.2026).

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ВИХОВАНЦІВ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНОГО МАЛЮВАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

(Варга Т. Ю., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В умовах сучасних соціальних викликів питання збереження та розвитку емоційного благополуччя дітей набуває особливої актуальності. Заклади позашкільної освіти відіграють важливу роль у створенні сприятливих умов для емоційного розвитку вихованців та у формуванні їхньої здатності виражати почуття, переживання і емоції.

Одним із ефективних засобів такого впливу є художньо-творча діяльність, зокрема застосування технік нетрадиційного малювання. Вони стимулюють творчу активність, сприяють емоційному розвантаженню та розвитку емоційної сфери дітей, формують уяву, чутливість, здатність до самовираження й емоційної відкритості. Нетрадиційні техніки малювання створюють умови для творчого експериментування, підвищують інтерес до мистецтва та допомагають вихованцям передавати власні почуття й переживання [1]. Використання цих технік у позашкільній освіті позитивно впливає на емоційний стан дітей, сприяє розвитку творчої активності, впевненості в собі та формуванню навичок емоційної саморегуляції.

Нетрадиційні техніки малювання у закладах позашкільної освіти відіграють важливу роль у розвитку дітей. Вони сприяють розвитку уяви, творчого мислення та емоційної виразності вихованців, а також допомагають їм вільніше висловлювати власні почуття, експериментувати з різними матеріалами і способами зображення. Застосування таких технік робить заняття більш цікавими та захопливими, підвищує інтерес до образотворчого мистецтва і сприяє формуванню впевненості у власних творчих можливостях. Під час творчих занять діти стають більш спокійними, відкритими та зацікавленими. Малювання допомагає їм передавати свій настрій і переживання через кольори, форми та образи. У процесі творчості діти відчувають радість від створення власної роботи, що підвищує їхню впевненість у собі та стимулює бажання проявляти фантазію.

Крім того, творча діяльність сприяє зниженню емоційного напруження, покращує настрій і розвиває позитивні емоції. Під час таких занять вихованці вчаться співпрацювати, підтримувати один одного та радіти спільному результату. Таким чином, художньо-творча діяльність відіграє важливу роль у емоційному розвитку дітей, допомагаючи їм краще розуміти себе та навколишній світ. Діти емоційно сприймають твори мистецтва – картини, скульптури, ілюстрації та декоративні вироби, поступово осягаючи їхню художню мову. Провідним пізнавальним процесом у розвитку дитини є сприйняття, яке забезпечує цілісне відображення властивостей предметів і явищ навколишнього світу. Саме через сприйняття відбувається поєднання різних пізнавальних процесів у єдиній системі обробки інформації, що сприяє накопиченню досвіду та пізнанню дитиною навколишнього середовища. Під впливом різноманітної діяльності сприйняття

дітей активно розвивається, сприяючи накопиченню досвіду та пізнанню навколишнього світу [2].

Нетрадиційні техніки малювання – це способи створення зображень за допомогою незвичних матеріалів і прийомів, зокрема малювання пальчиками, губками, ватними паличками, нитками або природними матеріалами. Використання таких технік сприяє розвитку творчості, уяви та емоційного самовираження дітей [1].

Однією з поширених нетрадиційних технік є малювання пальцями, коли діти створюють зображення без пензлика, використовуючи власні руки. Вони занурюють пальці у фарбу та наносять її на папір, експериментуючи з лініями, плямами, формами та композиціями. Цей спосіб є простим, захопливим і емоційно привабливим.

Малювання пальцями має значний педагогічний потенціал: розвиває дрібну моторику, покращує координацію рухів, стимулює уяву та фантазію, допомагає вільно висловлювати творчі ідеї. Кожна робота унікальна, що формує у дітей радість від творчості та впевненість у власних можливостях. Контакт із фарбами та процес створення малюнка знижує емоційне напруження, заспокоює та сприяє психологічному комфорту й самовираженню.

Таким чином, нетрадиційне малювання у позашкільній освіті сприяє вільному вираженню почуттів, розвитку уяви та творчого мислення дітей. Заняття допомагають формувати позитивний настрій, знижувати емоційне напруження та стимулювати активну творчу діяльність, створюючи сприятливі умови для гармонійного розвитку вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимова О. Нетрадиційні техніки образотворчого мистецтва в роботі з дітьми дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. 1(50). С. 182–185.

2. Чуприна В. В. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку засобами нетрадиційних технік малювання : кваліфікаційна робота. Херсон : Херсонський державний університет, 2020. 76 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ РОЗПИСУ СКЛА ЯК ЗАСОБУ СПРИЯННЯ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

(Василинець К. А., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Впровадження оновленої програми предмета «Технології» у 7 класах Нової української школи (НУШ) орієнтоване на формування проєктно-технологічної компетентності через творчу діяльність. У підлітковому віці, який характеризується підвищеною емоційною лабільністю та вразливістю до стресу, особливої актуальності набувають методики, що поєднують технологічний процес із психологічною стабілізацією [1]. Одним із ефективних інструментів стабілізації емоційного стану є методи арт-терапії, серед яких розпис скла посідає особливе місце.

Актуальність дослідження полягає у пошуку дієвих засобів зниження стресу та розвитку творчого потенціалу учнів. Важливу роль у цьому відіграє взаємодія з художніми матеріалами, що мають специфічні фізичні та естетичні властивості, а також використання елементів кольоротерапії.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практична апробація методики використання розпису скла на уроках технологій у 7 класі як засобу корекції та стабілізації психоемоційного стану учнів під час виконання творчих проєктів.

Б. Карвасарський у «Психотерапевтичній енциклопедії» визначає арт-терапію як «використання мистецтва в якості терапевтичного чинника». Саме арт-терапія є простим та ефективним способом психологічної допомоги, заснованим на творчості та грі, що має широкий діапазон вікового застосування (від дітей до людей похилого віку). Основне завдання арт-терапії полягає в тому, щоб посередництвом символів, образів, метафор, через які інформація кодується на несвідомому рівні психіки, «витягнути» певну проблему, що захована за ними, спроектувати її на свідомий рівень 8 та пропрацювати пов’язані з нею емоції та пережи вання і звільнитися від застарілих чи витіснених емоцій [2].

Під час виконання робіт здійснювалося педагогічне спостереження за тим, як підлітки обирають кольори та образи для самовираження, а також за тим, як послідовність виконання дій впливає на організацію їхньої діяльності та емоційний стан.

Практична реалізація дослідження здійснювалася під час виконання творчого проєкту «Виготовлення та декорування скляної рамки для фото» учнями 7 класу. Технологічний процес було побудовано таким чином, щоб кожен етап сприяв психоемоційній стабілізації підлітків. Вибір орнаменту та розробка ескізу дозволили учням переключити увагу з повсякденних тривог на творче планування, а використання рослинних або геометричних мотивів сприяло впорядкуванню думок, що, в свою чергу, впливало на когнітивне розвантаження. Нанесення контуру на скляну поверхню рамки вимагало від учнів максимальної зосередженості, що сприяло виникненню стану глибокої зосередженості («медитації в дії»). Крім того,

робота з вітражними фарбами активізувала зорове сприйняття, а плинність фарби створювала заспокійливий ефект «контрольованого хаосу», що дало змогу стимулювати сенсорну діяльність та концентрацію. Створення рамки для особистого фото наділило виріб особливою цінністю. За результатами опитування учнів встановлено, що процес розпису допоміг їм відволіктися від зовнішніх подразників, а отримання готового естетичного продукту емоційно підкріпило та значно підвищило рівень задоволеності власною працею.

Результати педагогічного спостереження за навчальною діяльністю учнів засвідчили, що розпис скла на уроках технологій є дієвим інструментом арт-терапії. Таким чином, використання техніки розпису скла на уроках технологій сприяє розвитку творчих здібностей учнів 7 класу та може виступати ефективним засобом емоційного розвантаження і стабілізації психоемоційного стану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 04.04.2026).

2. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. С. 7–8.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(Великодна Є. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Улюкаєва І. Г., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Процес реформування системи освіти в Україні вимагає нових педагогічних підходів в питаннях виховання та навчання дитини, забезпечення їх гармонійного та здорового психологічного розвитку з урахуванням потреб, запитів та індивідуальних особливостей. Сучасна особистість повинна вміти швидко адаптуватися до умов сьогодення, бути соціально активною, відповідальною та самостійною. Застосування традиційних освітніх програм в навчально-виховному процесі потребує постійного оновлення змістового наповнення, який буде спрямований на засвоєння дитиною не лише теоретичних знань, але й формуванню практичних умінь та навичок, які буде потрібні кожній особистості для успішної реалізації в подальшому дорослому житті. Такі зміни мають стосуватися, в першу чергу, дошкільної освіти, оскільки під час здобуття на даному етапі в дитини формуються ключові компетентності за різними освітніми напрямами, зміст яких спрямований на розвиток особистості дитини через організацію педагогом базових (основних) видів діяльності, які збагачують досвід та реалізуються як особистісне надбання дитини (результат розвитку) за підтримки батьків в умовах родинного виховання. Формування ключових компетентностей відображає систему взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення; сформованості знань; здатності та навичок до активного, творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності [1]. Враховуючи те, що дошкільний вік є визначальним етапом у формуванні особистості дитини, саме в цей період набуває особливого значення процес забезпечення всебічного розвитку, її психічного та особистісного становлення; спостерігається інтенсивний фізичний та психічний розвиток, оскільки в цьому віці закладаються основи дитячого світогляду, формуються моральні якості, основи уяви, мислення та мовлення; розвиваються пізнавальні процеси; відбувається наповнення емоційно-вольової сфери; набуття соціальної приналежності та відповідних навичок; а також закладаються передумови для подальшого успішного навчання та соціалізації дитини. Набуття вищезазначених знань, вмінь та навичок можливо саме через провідний вид діяльності дітей дошкільного віку – гру, яка зводиться до відтворення дітьми дій дорослих і відносин між ними. За допомогою гри створюються природні умови для самовираження дитини, відбувається формування її емоційної сфери та навичок спілкування з однолітками й дорослими. Гра поєднує у собі елементи навчання і виховання, тим самим роблячи процес розвитку цікавим і доступним [2].

Проблема ігрової взаємодії дітей дошкільного віку була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Лев Виготського, Данила Ельконіна, Жана Піаже, Мілдреда Партена, а також українських учених, таких як Тетяни Дуткевич, Ольги Максимової, Тамари Пироженко та інших, які у

своїх працях розкривали сутність ігрової діяльності як провідного виду діяльності та обґрунтовували її значення для розвитку особистості дитини як одного із важливих засобів розвитку мислення, мовлення, уяви й соціальних навичок. Так, відома науковиця Марія Монтессорі, в своїх дослідженнях дошкільне дитинство розглядала як сенситивний період розвитку, у межах якого відбувається активне формування базових психічних процесів і особистісних якостей.

Однією з основних освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти є «Гра дитини», який передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому. Гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень» [1]. Для дитини віком до 6 років гра є потужним трансформаційним чинником становлення особистості. Вона стимулює вияв позитивних емоцій та почуттів, сприяє розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення), соціалізації особистості, засвоєнню нею системи елементарних знань про довкілля, формуванню цілісного світогляду та моральних якостей, надає можливість задовольнити рухову активність та творчо самореалізуватися. Отже, під час гри одночасно відбувається і розвиток, і навчання, і виховання дитини [4]. Також важливою особливістю гри є те, що вона сприяє інтелектуальному розвитку дитини. У процесі ігрової діяльності діти навчаються порівнювати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Наприклад, під час сюжетно-рольових ігор діти моделюють життєві ситуації, що допомагає їм краще зрозуміти навколишній світ. Дидактичні ігри сприяють розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті та уяви [3; 5]. Не менш важливою є роль гри у розвитку мовлення дошкільників, де під час гри діти активно спілкуються між собою, використовують нові слова, вправляються будувати речення та висловлювати свої думки. Сюжетно-рольові ігри особливо сприяють розвитку діалогічного мовлення, адже дитина постійно взаємодіє з іншими учасниками гри. Ігрова діяльність також має значний вплив на емоційний розвиток дитини, під час якої створюється позитивна атмосфера, допомагає дитині відчувати радість, впевненість у собі та емоційний комфорт. Завдяки грі діти вчаться виражати свої почуття, розуміти емоції інших людей, співпереживати та контролювати власну поведінку.

У закладі дошкільної освіти гра виступає не лише як форма відпочинку, а й як важливий педагогічний засіб. Вихователь має створювати умови для різних видів ігор: сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих, творчих. Правильно організована ігрова діяльність сприяє гармонійному розвитку дитини та підготовці її до подальшого навчання в школі [6].

Отже, дослідження гри як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку є актуальним та важливим для сучасної педагогіки. Дефіцит ігрової діяльності у дошкільному віці призводить до недорозвинення вольової сфери, зниження пізнавальної мотивації та труднощів у соціальній адаптації в шкільному віці. Для гармонійного розвитку особистості гра має залишатися пріоритетним видом діяльності дошкільника, переважаючи над раннім академічним навчанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : Нова редакція : затв. наказом МОН України від 21.01.2021 №33. URL : https://surl.li/sbljsv (дата звернення: 18.10.2025).

2. Парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через гру «Творці майбутнього» та методичні рекомендації. О. Ю. Рома, І. Ю. Піскова, Г. В. Малевич, Г. В. Шварова, О. М. Шуляк: the LEGO Foundation. Запоріжжя: СТАТУС, 2022. 108 с.

3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те видання, перероблене. Київ : ВЦ «Академія», 2018. С. 145–149.

4. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO». О. Ю. Рома, В .Ю. Близнюк. The LEGO Foundation, 2016. С. 14–18.

5. Федорова М. А. Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи* : монографія / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019, С. 300-314.

6. Федорова М.А. Теорія та методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку: навч. посібник. Житомир, ФОП Левковець, 2018. 149 с.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ (VR/AR) У ФОРМУВАННІ ТАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ»

(Вісьтак А. М., здобувач другого (магістерського) рівня освіти,
Мирошниченко В. О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри правознавства)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В умовах повномасштабного вторгнення РФ до України питання якісної підготовки учнівської молоді з питань національної безпеки та оборони України набуло особливої актуальності. Предмет «Захист України» покликаний формувати у школярів комплекс знань, умінь та навичок, необхідних для захисту Батьківщини. Проте традиційні методи навчання – лекції, демонстрації, польові вправи – дедалі частіше виявляються недостатніми для повноцінного формування тактичної компетентності учнів у реаліях сучасного інформаційного суспільства.

Гейміфікація та імерсивні технології (VR/AR) відкривають принципово нові можливості для моделювання тактичних ситуацій в умовах безпечного освітнього середовища. Вони дозволяють учням неодноразово «програвати» складні бойові сценарії, розвиваючи критичне мислення, просторову орієнтацію та здатність приймати рішення в умовах стресу без реальної загрози для здоров'я і життя [1]. Разом з тим, педагогічна наука ще не виробила системного підходу до інтеграції цих технологій у зміст предмету «Захист України», що й зумовлює актуальність обраної теми.

Теоретичні засади гейміфікації в освіті розроблені у працях К. Вербаха, Д. Хантера, Дж. Макгонігал, а також вітчизняних дослідників О. Буйницької, Н. Морзе та ін. Загальні питання застосування ігрових механік у навчальному процесі розглянуто у роботах І. Іванюк та С. Литвинової, які акцентують увагу на мотиваційному потенціалі гейміфікованих освітніх середовищ [2]. Проте питання цілеспрямованого застосування VR/AR саме для формування тактичної компетентності на уроках «Захисту України» залишається практично недослідженим.

Тактична компетентність учнів на уроках «Захисту України» трактується нами як інтегративна якість особистості, що охоплює систему знань про тактику дій у бойових і надзвичайних ситуаціях, відповідні вміння та навички (орієнтування на місцевості, маскування, командна взаємодія, надання першої допомоги під вогнем тощо), а також готовність і здатність застосовувати їх у критичних обставинах. Формування такої компетентності вимагає не лише теоретичного засвоєння знань, а й багаторазового практичного тренування в максимально реалістичних умовах [4].

Гейміфікація – це застосування ігрових елементів і механік (бали, рівні, нагороди, лідерборди, наративи, виклики) у неігровому контексті з метою підвищення залученості, мотивації та результативності учасників. В освітньому контексті вона передбачає трансформацію навчальних завдань у форму захопливих квестів, місій або змагань. Для уроків «Захисту України» гейміфікація має особливе значення, оскільки дозволяє занурити учнів у рольові тактичні сценарії (наприклад, «організація оборони рубежу», «евакуація цивільних під час обстрілу», «дії в умовах

хімічного зараження»), де кожне рішення має наслідки та оцінюється в реальному часі.

Практичне застосування гейміфікованих підходів на уроках «Захисту України» може здійснюватися через: (1) систему місій і завдань, що відтворюють тактичні ситуації та мають чіткі критерії успіху; (2) командні рольові ігри, в яких учні обіймають посади командира, зв'язківця, медика, стрільця тощо; (3) цифрові тактичні симулятори на базі планшетів або комп'ютерів; (4) елементи змагання між навчальними групами з публічним визнанням досягнень. За результатами педагогічних досліджень, гейміфіковані навчальні середовища підвищують внутрішню мотивацію учнів, сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та формують командний дух [2] – якості, критично важливі для тактичної підготовки.

Імерсивні технології — VR (Virtual Reality) та AR (Augmented Reality) – виводять навчання на якісно новий рівень, створюючи ефект «присутності» в симульованому середовищі. VR-технологія забезпечує повне занурення користувача у тривимірний цифровий простір через спеціальні окуляри або шолом, тоді як AR накладає цифрові об'єкти на реальне довкілля. Для навчання тактичних дисциплін це означає можливість «перебувати» в умовах бойового контакту, не наражаючись на реальну небезпеку [3].

Серед конкретних VR/AR-рішень, застосовних на уроках «Захисту України», варто виокремити: VR-симулятори надання тактичної медичної допомоги (TCCC), що дають змогу відпрацювати алгоритм дій при пораненні в умовах «бойового стресу»; AR-застосунки для топографічного орієнтування, де цифрові маршрути та орієнтири накладаються на реальну місцевість під час занять на відкритому повітрі; VR-сценарії евакуації цивільного населення та дій при виявленні вибухонебезпечних предметів; імерсивні навчальні середовища для відпрацювання команд управління підрозділом у наступі та обороні.

Критично важливо, що ці технології дозволяють учням робити помилки і навчатися на них без реальних ризиків, а викладачам – аналізувати дані про прийняті рішення та відпрацьовувати проблемні моменти [5].

Поєднання гейміфікації та VR/AR-технологій створює синергетичний ефект: імерсивне середовище забезпечує реалістичність, а ігрові механіки – мотивацію та структуру навчального досвіду. Разом з тим, впровадження цих технологій у шкільну практику пов'язане з певними викликами: висока вартість VR-обладнання, необхідність технічної підтримки, ризик кіберзалежності, а також потреба у спеціальній підготовці вчителів «Захисту України» до роботи з цифровими інструментами. Дослідники також попереджають про ризик «геймізації» – підміни реального навчання ігровим задоволенням без глибокого осмислення [1].

Для ефективного педагогічного впровадження гейміфікації та VR/AR у курсі «Захист України» нами визначено такі умови: по-перше, чіткий зв'язок між ігровими/імерсивними сценаріями та навчальними цілями (кожна місія або VR-симуляція має відповідати конкретному тактичному елементу програми); по-друге, обов'язкова рефлексія після кожного гейміфікованого або VR-заняття (дебрифінг), спрямована на усвідомлення допущених помилок та засвоєних алгоритмів дій; по-третє, поступове збільшення складності завдань відповідно до зони найближчого розвитку кожного учня; по-четверте, органічна інтеграція цифрових інструментів з традиційними методами (польові вправи, практикуми, ситуаційні задачі) без

підміни одних іншими.

Висновки. Гейміфікація та імерсивні технології (VR/AR) мають значний педагогічний потенціал у формуванні тактичної компетентності учнів на уроках «Захисту України». Вони дозволяють моделювати реалістичні тактичні сценарії в безпечному навчальному середовищі, підвищують мотивацію та залученість школярів, сприяють розвитку критичного мислення та командної взаємодії. Поєднання ігрових механік з ефектом імерсії створює оптимальні умови для багаторазового відпрацювання тактичних навичок – фундаменту компетентнісної підготовки майбутніх захисників України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці методики застосування VR/AR-симуляторів і гейміфікованих навчальних середовищ на конкретних темах курсу «Захист України», а також у вивченні питань підготовки вчителів до роботи з цими технологіями в умовах воєнного часу та обмежених фінансових ресурсів шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іванюк І. В. Гейміфікація як інструмент підвищення навчальної мотивації у середній школі: теоретичний аспект. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 89, №3. С. 15–29. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4812

2. Литвинова С. Г., Буйницька О. П. Цифрові ігрові технології в освітньому середовищі загальноосвітньої школи: мотиваційний вимір. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2021. №4 (164). С. 3–12. DOI: https://doi.org/10.32405/2227-9010-2021-4-3-12

3. Шишкіна М. П. Застосування технологій доповненої і віртуальної реальності в системі освіти: стан і перспективи. *Проблеми сучасної педагогіки: наука і практика*. 2023. №1 (5). С. 44–58. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-0476-2023-5-1-5

4. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Т. 71. С. 3–8.

5. Merchant Z., Goetz E. T., Cifuentes L., Keeney-Kennicutt W., Davis T. J. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. Computers & Education. 2014. Vol. 70. P. 29–40. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033

ОЦІНЮВАННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ: ВІД КОНТРОЛЮ ДО ФАСИЛІТАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

(Гаврилюк Н. М., кандидат педагогічних наук, доцент)
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

В умовах розбудови нової освітньої парадигми вищої школи в Україні, питання оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти набуває особливої гостроти. Традиційна система, орієнтована переважно на констатацію результатів та фіксацію помилок (сумативне оцінювання), поступово поступається місцем моделі фасилітації. Сьогодні оцінювання трансформується у складну стратегію розвитку, де головною метою є не виставлення статичного балу, а створення динамічного середовища для підтримки та стимулювання навчального поступу студента.

Актуальність теми зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних до безперервної самоосвіти та адаптації в умовах швидких технологічних змін. Перехід від «педагогіки диктату» до «педагогіки підтримки» вимагає від викладача вищої школи опанування ролі фасилітатора - модератора навчальних досягнень, який використовує оцінку як інструмент діалогу, а не інструмент санкцій.

Сучасна вища школа здійснює фундаментальний перехід від моделі Assessment of Learning (оцінювання як підсумок) до Assessment for Learning (оцінювання як ресурс для навчання).

У наукових колах розглядають таке оцінювання як «адаптивне викладання». За цією концепцією, оцінювання надає докази, які використовуються викладачами та студентами для прийняття кращих рішень щодо наступних кроків у навчанні. Це створює умови для персоналізованого підходу, де кожен студент отримує зворотний зв'язок, релевантний саме його зоні найближчого розвитку. Таким чином, оцінка втрачає свою каральну функцію, перетворюючись на навігатор успіху.

Цифровізація освіти радикально змінює архітектуру та швидкість надання зворотного зв'язку. В умовах дистанційного та змішаного навчання цифрові платформи стають основним середовищем фасилітації.

Ключовими механізмами цифрового оцінювання, які застосовуються в навчально-виховному процесі є:

Інтелектуальне адаптивне тестування. Сучасні LMS-системи використовують алгоритми, що підлаштовуються під рівень знань студента. Якщо здобувач помиляється в базовому питанні, система не просто фіксує «0», а автоматично розгортає додатковий навчальний блок (мікронавчання), що дозволяє одразу опрацювати дефіцит знань.

Інструменти миттєвої діагностики (Gamified Assessment): Платформи Kahoot, Quizizz та Socrative дозволяють перетворити перевірку знань на інтерактивну гру. Це знижує рівень екзаменаційного стресу та дозволяє викладачу за лічені хвилини побачити «теплову карту» розуміння матеріалу всією групою.

Цифрові критеріальні рубрики: Використання деталізованих дескрипторів у цифровому середовищі робить оцінювання прозорим. Студент ще до початку виконання завдання бачить чіткі вимоги до кожного рівня балів, що стимулює

саморегуляцію.

Оцінювання як стратегія розвитку неможливе без психологічної трансформації ставлення до помилки. Рефлексія є базовим чинником формування професійної суб'єктності. Рефлексивне оцінювання передбачає, що студент не просто погоджується з балом, а проводить глибокий самоаналіз: «Чому я припустився цієї помилки? Якої інформації мені забракло? Яку стратегію я виберу для наступного завдання?».

Важливим інструментом тут є електронне портфоліо (e-portfolio). На відміну від залікової книжки, портфоліо демонструє не лише фінальні оцінки, а й динаміку прогресу. Студент збирає чернетки, проміжні звіти та відгуки викладачів, що дозволяє візуалізувати власний інтелектуальний ріст.

Цей підхід тісно пов'язаний із концепцією «Growth Mindset» (мислення росту) [5]. Фасилітативне оцінювання фокусується не на фіксації обмежених здібностей, а на прославлянні зусиль та прогресу. Коли студент розуміє, що помилка - це не ознака неспроможності, а необхідний етап навчання, він стає відкритішим до складних викликів та інновацій.

Новим вектором у вищій школі є залучення студентів до взаємооцінювання (Peer Assessment). Цей процес має величезний навчальний потенціал. Коли студент виступає в ролі рецензента для свого колеги, він:

1. Глибше інтерналізує критерії якості завдання.
2. Вчиться надавати конструктивний, етичний та об'єктивний зворотний зв'язок.
3. Розвиває критичне мислення, помічаючи помилки та вдалі рішення в роботах інших.

Так звана «оцінювальна грамотність», здобута через взаємооцінювання, є ключовою для професійної автономії. Фахівець, який навчився оцінювати інших, здатний до об'єктивної самооцінки та самокорекції у майбутній професійній діяльності без зовнішнього нагляду.

Оцінювання у вищій школі пройшло шлях від інструменту тиску та контролю до комплексної стратегії підтримки та фасилітації. Сучасна модель оцінювання базується на трьох «китах»: технологічність (швидкий та персоналізований фідбек), гуманність (сприйняття помилки як ресурсу) та суб'єктність (залучення студента до самооцінювання).

Спираючись на здобутки українських та світових вчених, можна стверджувати, що фасилітативне оцінювання є фундаментом для підготовки автономного, рефлексивного та конкурентоспроможного фахівця. Така стратегія забезпечує не лише якість знань, а й формування готовності до навчання впродовж життя (Lifelong Learning), що є критичною вимогою сучасної цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко Т. Л. Стратегії взаємооцінювання як інструмент формування професійної відповідальності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. Вип. 54. С. 15–24.

2. Морська Л. І. Цифрові технології в освіті: від теорії до практики оцінювання : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2022. 186 с.

3. Приходькіна Н. О. Фасилітативні технології у професійній діяльності

викладача вищої школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. 2023. Вип. 23. С. 112–128.

4. Boud D., Dawson P. Feedback in Higher Education: Understanding and Improving Practice. Routledge, 2021. 256 p.

5. Dweck C. S. (2023). Mindset: The New Psychology of Success. Ballantine Books.

ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДОШКІЛЬНИКАМ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ

(Гамбарнюк О. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Нестеренко М. М., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні соціально-політичні події, пов'язані з повномасштабною війною в Україні, призвели до глибоких змін у життєдіяльності дітей, зокрема дошкільного віку. Воєнні дії, вимушене переміщення, втрата близьких, тривале перебування в умовах небезпеки, повітряні тривоги та інформаційний тиск стали потужними психотравмувальними чинниками, які негативно впливають на психічний розвиток дитини.

Особливо вразливою до таких впливів є категорія дошкільників, психіка яких перебуває на етапі активного формування та характеризується недостатньою зрілістю до усвідомленого опрацювання травматичного досвіду. Як наслідок, психологічна травма війни в дошкільному віці проявляється в порушенні емоційної рівноваги, появі страхів, тривожності, регресивних форм поведінки та труднощах у соціальній взаємодії. За відсутності своєчасної психологічної допомоги ці симптоми можуть мати довготривалі наслідки та негативно позначатися на подальшому розвитку особистості дитини. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема пошуку методів психологічної допомоги, адекватних дошкільному віку та ефективних у подоланні наслідків воєнної травматизації.

Одними з таких є тренінгові методи роботи, які поєднують елементи гри, творчості, рухової активності та активної міжособистісної взаємодії. Такі вправи дозволяють створити безпечний психологічний простір, у межах якого дошкільники можуть поступово знижувати рівень емоційної напруги та формувати навички саморегуляції.

Проблема психологічних наслідків війни для дітей і шляхів їх подолання висвітлюється в працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема Н. Гриньової, Ю. Шевченко, О. Вознесенської, С. Богданова, Л. Дзюбко, а також T. Betancourt, R. Bryant, V. Axline та інших. Водночас попередній аналіз наукових джерел свідчить, що питання регулярної тренінгової роботи саме з дітьми дошкільного віку залишається недостатньо дослідженим, а тому потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Мета цієї роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та характеристиці тренінгових методів роботи, як ефективного інструменту подолання негативних психологічних наслідків воєнної травматизації в дошкільників.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що воєнні події виступають потужним дезорганізуючим чинником, який порушує відчуття безпеки дитини та ускладнює її соціальну адаптацію [5]. О. Кокун зазначає, що психологічна травма в дошкільному віці має специфічні прояви через обмежені можливості вербалізації переживань і домінування емоційно-образного сприйняття [3]. О. Шевченко доведено, що психологічні наслідки воєнної травматизації проявляються у підвищеній тривожності, соматизації, регресі та зниженні здатності до саморегуляції

дитини.

Теоретичний аналіз наукових джерел [1; 4] дозволив визначити принципи організації тренінгової роботи з дошкільниками: психологічна безпека, добровільність, вікова відповідність та індивідуалізація.

На нашу думку, тренінгові методи роботи мають значний потенціал, оскільки поєднують гру, творчість і рухову активність, що відповідає віковим особливостям дошкільнят. Найбільш ефективними є інтегративні підходи, які поєднують ігрові, арттерапевтичні, тілесно орієнтовані та казкотерапевтичні методи. Таке поєднання забезпечує задоволення індивідуальних потреб дитини та соціальний досвід взаємодії з однолітками. В будь-якому разі, психологічна травматизація дошкільників в умовах війни є складним багаторівневим феноменом, який потребує цілеспрямованого психологічного втручання доступними для такого віку та ефективними методами.

Тренінгові вправи, застосовані на сучасних наукових принципах, виступають ефективним засобом психокорекції та підтримки. Основні висновки нашого дослідження вказують на те, що своєчасна тренінгова допомога дозволяє не лише знизити симптоми травматизації, а й відновити ресурси особистості дитини, забезпечуючи її подальший гармонійний розвиток. Здійснений аналіз створює теоретичне підґрунтя для розробки та впровадження спеціалізованих тренінгових програм психологічної допомоги дошкільникам, що мають на меті мінімізацію негативних наслідків війни та зміцнення психологічної стійкості майбутнього покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арттерапія дітей у часи війни: методичний посібник / за заг. ред. О. Вознесенської, О. Луценко, М. Перун. Київ : ФОП Назаренко Т. В., 2023. 118 с.

2. Дзюбко Л. В., Мельник І. В. Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи*. 2024. № 8(50). С. 825–838.

3. Кокун О. М. Ресурси психологічної стійкості дітей у кризових умовах. *Практична психологія та соціальна робота*. 2024. № 2. С. 5–13.

4. Левченко М. П. Психотерапевтичні підходи до дитячої травми після бойових дій. Київ, 2025. 76 с.

5. Шевченко Ю. З. Методи діагностики стресових реакцій у дітей та підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 4. С. 32–39.

ІГРОФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ТИПОВИХ ГРАМАТИЧНИХ ПОМИЛОК УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(Гердова М. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Дуброва О. В., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасній методиці викладання іноземних мов проблема формування граматичної компетентності залишається однією з ключових, оскільки саме граматична правильність забезпечує адекватність і точність мовленнєвої діяльності. Разом із тим практика навчання свідчить про наявність стійких граматичних помилок у здобувачів освіти, що зумовлено як складністю граматичної системи англійської мови, так і обмеженою ефективністю традиційних підходів до її засвоєння.

У цьому контексті особливої актуальності набуває використання ігрофікації як педагогічної технології, що передбачає інтеграцію елементів ігрового дизайну в неігрові освітні ситуації. Відповідно до визначення S. Deterding та ін., ігрофікація розглядається як використання окремих ігрових елементів у неігрових контекстах з метою підвищення залученості та мотивації користувачів [1, с. 10]. Це дозволяє адаптувати навчальний процес до сучасних освітніх потреб та підвищити його результативність.

Застосування ігрофікації у навчанні граматики англійської мови зумовлюється необхідністю інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів. Традиційні методи, що базуються на поясненні правил і виконанні репродуктивних вправ, не завжди забезпечують належний рівень автоматизації граматичних навичок. Натомість ігрові механіки сприяють активному залученню учнів до процесу навчання, створюючи умови для багаторазового повторення матеріалу в змінених контекстах.

Як зазначає K. Kapp, ігрофікація орієнтована на використання ігрового мислення та механік для стимулювання навчальної діяльності та формування стійкої мотивації [2, с. 45]. У цьому аспекті вона виступає не як альтернатива традиційному навчанню, а як засіб його оптимізації. Включення таких елементів, як бали, рівні, досягнення та змагальність, дозволяє структурувати навчальний процес і підвищити рівень зацікавленості учнів.

З методичної точки зору важливим є те, що ігрофікація забезпечує інтерактивний характер навчання, що відповідає сучасним підходам до викладання мов. Згідно з J. Richards та T. Rodgers, ефективне навчання мови передбачає організацію діяльності, спрямованої на активне використання мовного матеріалу у комунікативних ситуаціях [3, с. 84]. Ігрофікація створює сприятливі умови для реалізації цього принципу, оскільки передбачає включення учнів у діяльність, що має чітку мету та результат.

Особливу роль ігрофікація відіграє у процесі подолання типових граматичних помилок. Використання ігрових механік дозволяє трансформувати роботу над помилками з формального виправлення у процес активного аналізу та самоконтролю. Це сприяє глибшому усвідомленню граматичних структур і

запобігає закріпленню неправильних мовних моделей.

Крім того, важливим компонентом ігрофікації є забезпечення оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє учням своєчасно коригувати власні помилки. У поєднанні з поступовим ускладненням завдань це створює умови для поетапного формування граматичних навичок, що відповідає закономірностям засвоєння мови.

Практична реалізація ігрофікації може здійснюватися як у традиційному, так і в цифровому середовищі, зокрема із застосуванням інтерактивних платформ типу Wordwall, Kahoot або Quizizz, що забезпечують автоматизований контроль знань і підвищують рівень залученості учнів. Водночас ключовим фактором ефективності залишається не сам інструмент, а методично обґрунтоване використання ігрових елементів у структурі уроку.

Отже, ігрофікація виступає ефективним засобом подолання типових граматичних помилок, оскільки поєднує когнітивні та мотиваційні аспекти навчання. Її застосування сприяє активізації навчальної діяльності, підвищенню рівня засвоєння граматичного матеріалу та формуванню стійких мовних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining «gamification». Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 2011. P. 9–15. URL: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification (дата звернення: 28.03.2026).

2. Kapp K. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012. P. 338. URL: https://dokumen.pub/the-gamification-of-learning-and-instruction-1nbsped-9781118096345-2011047543.html (дата звернення: 28.03.2026).

3. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Third Edition. *CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS*, 2014. P. 422. URL: https://dokumen.pub/approaches-and-methods-in-language-teaching-3nbsped-9781107675964-1107675960.html (дата звернення: 29.03.2026).

РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**(Горяніна В. С., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Лесик А. С., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Пошук ефективних засобів фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогіки та теорії фізичної культури. В умовах зростання гіподинамії серед учнів початкової школи, зниження рухової активності та погіршення стану здоров'я підростаючого покоління постає нагальна потреба у впровадженні доступних, емоційно насичених та педагогічно виправданих засобів фізичного виховання. Рухливі ігри, як традиційний компонент фізкультурно-оздоровчої роботи, відповідають віковим, психологічним і фізіологічним особливостям молодших школярів та здатні комплексно вирішувати оздоровчі, освітні й виховні завдання [3].

Проблема застосування рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів є предметом активного наукового дослідження у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичні засади та класифікаційні підходи до рухливих ігор розроблено в роботах А. Демчишина, Л. Билєєвої, Ю. Портних та інших дослідників. Педагогічну цінність народних рухливих ігор ґрунтовно розкрито у працях А. Цьося, Е. Вільчковського та ін. Значний внесок у розробку та систематизацію методики проведення рухливих ігор для школярів різних вікових груп здійснили М. Гуска, М. Зубаль, В. Мазур, С. Дудіцька та А. Царик.

Водночас питання специфіки організації та методики проведення рухливих ігор саме в умовах початкової школи з урахуванням сучасних освітніх реформ залишається актуальним і потребує подальшого дослідження. Спостерігається недостатня увага до аналізу комплексного впливу рухливих ігор на розвиток фізичних якостей молодших школярів у рамках конкретних організаційних форм освітнього процесу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості застосування рухливих ігор як засобу розвитку фізичних якостей здобувачів початкової освіти.

Для досягнення поставленої мети використовувались такі методи дослідження: аналіз і синтез науково-методичної літератури з теорії та методики фізичного виховання; систематизація й узагальнення педагогічного досвіду щодо застосування рухливих ігор у початковій школі; порівняльний аналіз вікових особливостей фізичного та психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є надзвичайно сприятливим періодом для розвитку рухових якостей та формування рухових навичок. У дітей цього віку активно розвиваються лобні долі кори головного мозку, удосконалюється координація рухів, зростає спритність і точність рухових дій. Водночас кістково-суглобовий апарат залишається гнучким і вразливим до надмірних силових навантажень, а серцево-судинна система ще недостатньо пристосована до тривалих м'язових навантажень [1, с. 17–18].

Зазначені анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей 1–2-х класів

визначають основні вимоги до відбору рухливих ігор. Відповідно до цього, для учнів 1–2-х класів рекомендують ігри з короткими перебіжками, стрибками на одній або двох ногах, метанням м'яча на дальність і в ціль, ігри-імітації та сюжетні ігри, де дитина перевтілюється у певний персонаж [1, с. 17]. Як підкреслюють С. Дудіцька, А. Медвідь та А. Царик, такий підхід «задовольняє природну потребу зростаючого організму дитини в русі та сприяє збагаченню її рухового досвіду» [2, с. 21].

Рухливі ігри в умовах початкової школи виконують три взаємопов'язані функції: оздоровчу, освітню і виховну [3]. Оздоровче значення полягає в зміцненні опорно-рухового апарату, активізації серцево-судинної та дихальної систем, загартуванні організму. Освітня функція реалізується через формування рухових умінь і навичок з бігу, стрибків, метання, а також через розвиток фізичних якостей – швидкості, спритності, гнучкості, сили та витривалості. Виховна функція спрямована на формування моральних і вольових якостей: чесності, дисциплінованості, колективізму, наполегливості [2, с. 22].

З точки зору методики проведення рухливих ігор у початковій школі, важливою умовою є дотримання принципу доступності й послідовності навантаження. Науковці наголошують, що навчання дітей доцільно починати з простих некомандних ігор, переходячи до перехідних і завершуючи складними, зокрема командними [1, с. 26]. Пояснення гри для молодших школярів слід проводити образно, із застосуванням елементів казки та зміною інтонації голосу, поєднуючи словесне пояснення з показом ігрових дій.

Особливого значення набуває структура уроку фізичної культури та місце рухливої гри в ній. У підготовчій частині уроку використовують ігри невеликої рухливості («Клас, струнко!», «М'яч – сусіду»), у основній – ігри з бігом на швидкість, метанням, стрибками («Космонавти», «Мисливці і качки», «Вудочка»), у заключній – ігри малої рухливості для відновлення організму («Відгадай, чий голосок», «Шишки, жолуді, горіхи») [1, с. 41]. Такий розподіл дозволяє забезпечити оптимальну фізіологічну криву навантаження та активний відпочинок після інтенсивних фізичних зусиль.

Специфіка розвитку фізичних якостей засобами рухливих ігор у молодших школярів визначається сенситивними (чутливими) періодами розвитку. Для дітей 6–8 років найбільш сприятливим є розвиток швидкості рухової реакції, спритності та координації рухів. Ігри, що передбачають миттєву відповідь на сигнал («Виклик номерів», «Клас, струнко!»), забезпечують ефективне вдосконалення зазначених якостей. Водночас ігри з силовими єдиноборствами та тривалим м'язовим напруженням для дітей 1–2-х класів не рекомендовані [2, с. 34–35].

Суттєвою складовою ефективного застосування рухливих ігор є педагогічне керівництво. Вчитель початкової школи виконує роль організатора, суддів, активного учасника ігрового процесу. До функцій педагога належать: вибір гри відповідно до завдань уроку, підготовка місця та інвентарю, пояснення правил, призначення ведучих, дозування навантаження, підбиття підсумків та аналіз гри [1, с. 26–36]. Особливо підкреслюється значення об'єктивного суддівства, яке виховує у молодших школярів чесність і повагу до правил.

Отже, рухливі ігри є ефективним і науково обґрунтованим засобом фізичного виховання молодших школярів, що враховує їхні вікові анатомо-фізіологічні та психологічні особливості. Їх застосування сприяє гармонійному розвитку організму

дитини, формуванню базових рухових умінь і навичок, а також вихованню морально-вольових якостей. Ефективність використання рухливих ігор значною мірою залежить від правильного добору змісту та педагогічного керівництва, зокрема врахування принципів доступності, поступовості та індивідуального підходу. Важливим є також методично грамотна організація ігрової діяльності на уроці, що забезпечує реалізацію оздоровчих, освітніх і виховних завдань фізичного виховання. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вдосконалення програм рухливих ігор відповідно до вимог Нової української школи та сучасних здоров'язбережувальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуска М. Б., Зубаль М. В., Гуска М. В., Мазур В. Й. Теорія і методика викладання рухливих ігор і забав : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. 360 с.

2. Дудіцька С. П., Медвідь А. М., Царик А. П. Рухливі ігри та естафети з методикою викладання : навч.-метод. посіб. Чернівці : ЧНУ : Рута, 2020. 227 с.

3. Лесик А. С., Коваль К. В. Використання інноваційних методів навчання в системі розвитку фізичних якостей здобувачів початкової освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5 (39). С. 315–325.

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**(Горяніна В. С., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Мухіна Т. Є., старший викладач кафедри початкової освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Реформування шкільної освіти в Україні, зокрема реалізація Концепції Нової української школи, актуалізує потребу у методичній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Сучасна освітня система потребує фахівців, здатних впроваджувати інноваційні підходи, що сприяють розвитку ключових компетентностей учнів. Одним із важливих завдань математичної освіти є формування математичного мовлення – здатності точно, логічно та зрозуміло висловлювати математичні ідеї, аргументувати рішення, вести предметну комунікацію.

Одним із перспективних методів, що може сприяти цьому процесу, є сторітелінг – технологія передачі інформації через побудову смислових наративів. На сучасному етапі сторітелінг розглядається як інноваційний інструмент в українській освіті [1, с. 2]. Його застосування на уроках математики здатне не лише підвищити мотивацію молодших школярів, а й полегшити засвоєння абстрактних понять через образне мислення та мовленнєву активність.

У наукових студіях сторітелінг розглядається як засіб розвитку соціально-комунікативних навичок та інструмент впливу через побудову смислових наративів. Його педагогічний потенціал досліджували як українські (М. Василишина, Н. Гущина, Г. Гич, Ю. Колесник, О. Караманов, Л. Панченко, С. Паламар, К. Симоненко та ін.), так і зарубіжні вчені (К. Еган, Д. Кемпбелл, П. Кларк, М. Россітер, М. Япп та ін.). У контексті початкової освіти сторітелінг розглядається як сучасна методика розвитку мовлення молодших школярів [3, с. 237]. Водночас питання його застосування саме для розвитку математичного мовлення у молодших школярів залишається недостатньо опрацьованим, що зумовлює актуальність обраної теми.

Мета дослідження – розкрити можливості використання сторітелінгу для розвитку математичного мовлення у здобувачів початкової освіти та окреслити практичні форми його застосування на уроках математики.

Сторітелінг – це калька з англійських слів story і telling, що дослівно означає «розповідати історії». У педагогічному контексті його визначають як метод викладу навчального матеріалу через побудову смислових наративів з метою активізації та мотивації освітньої діяльності здобувачів освіти [2, с. 49–50].

До основних переваг сторітелінгу належать: підвищення зацікавленості учнів, покращення запам'ятовування, розвиток креативності, комунікативних навичок, емоційної залученості та формування етичних орієнтирів [1, с. 3]. Метод вирізняється невимушеною формою подачі, образністю, доступністю, реалізацією принципів педагогіки партнерства, а також сприяє розвитку ораторських здібностей [3, с. 239].

Педагогічний сторітелінг виконує низку функцій: мотиваційну,

комунікативну, аксіологічну, соціокультурну, переконувальну, виховну та результативну [2, с. 49]. Подання навчального матеріалу у формі розповіді сприяє розвитку уяви, логічного мислення та підвищенню рівня культурної компетентності [1, с. 3].

У викладанні математики сторітелінг може бути ефективним засобом пояснення абстрактних понять у доступній і привабливій формі. Його застосування сприяє розвитку образного мислення, нестандартного сприйняття математичних явищ, а також забезпечує мовленнєвий, емоційний і соціокультурний розвиток учнів [1, с. 4].

Крім того, сторітелінг є дієвим інструментом формування професійно-мовленнєвої компетентності, оскільки навчає логічно мислити, формулювати власні думки, встановлювати асоціативно-смислові зв'язки та добирати відповідні мовленнєві конструкції [2, с. 50].

У практиці навчання математики сторітелінг може реалізовуватися через різні форми: розповіді про математиків і їхні відкриття; історії з головним героєм, що розв'язує математичні задачі; головоломки в сюжетному контексті; приклади застосування математики в реальному житті; використання міфів, легенд, рольових ігор, метафор та аналогій [1, с. 4].

Для розвитку математичного мовлення у молодших школярів доцільно використовувати такі вправи, як: сторітелінг за ілюстраціями, історії за опорними словами, міні-твори за аналогією, «авторське крісло», наративи на основі метафоричних карт, словникова робота з елементами сторітелінгу, творчі розповіді про власний досвід та ін. [3, с. 239–241].

Особливо ефективними є казки про геометричні фігури та математичні об'єкти, де через сюжет і персонажів розкриваються властивості понять. Такий підхід поєднує емоційну складову з навчальною, роблячи математичне мовлення природним, виразним і доступним [1, с. 5].

Таким чином, сторітелінг є ефективним методом розвитку математичного мовлення молодших школярів, оскільки поєднує логічне й образне мислення, активізує емоційну сферу та підвищує мотивацію до вивчення математики. Його використання на уроках дозволяє представити математику не лише як систему абстрактних формул і чисел, а як живий, практично орієнтований предмет, що має зв'язок із реальним життям [1, с. 6].

Сторітелінг сприяє розвитку мовленнєвої активності, формує навички красномовства, впевненість у собі, здатність до публічного висловлювання та авторського самовираження. Завдяки своїй гнучкості метод дає змогу виходити за межі традиційного уроку, інтегрувати навчальні види діяльності, формувати комунікативну компетентність і математичну грамотність [3, с. 241].

Успішне впровадження сторітелінгу в освітній процес потребує відповідної підготовки майбутніх учителів. Тому важливо створити умови у закладах вищої освіти для опанування цього інноваційного методу, розвитку методичних навичок та формування готовності до його практичного застосування [1, с. 2].

Отже, сторітелінг у початковій математичній освіті постає не лише як засіб розвитку мовлення, а як потужний інструмент формування цілісної освітньої культури, що поєднує знання, емоції, творчість і комунікацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Возносименко Д. Підготовка майбутніх учителів математики до використання технології сторітелінг в освітньому процесі. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3, No. 3. P. 1–7. DOI: 10.46299/j.isjel.20240303.01.

2. Грицак Н. Сторітелінг як інструмент формування професійно-мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 8 (216). С. 48–52. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.285797.

3. Горбач Н. В., Папежук О. В. Сторітелінг як сучасна методика розвитку мовлення молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 237–242. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2022.1.33.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

(Гулієнко А. Ф., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Коваль К. В., асистент кафедри педагогіки)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У контексті модернізації сучасної освіти та впровадження компетентнісного підходу особливої актуальності набуває пошук ефективних методів навчання, що забезпечують активну пізнавальну діяльність учнів та сприяють їх всебічному розвитку. Одним із таких засобів є сюжетно-рольова гра, яка поєднує навчальну та ігрову діяльність, створюючи сприятливі умови для формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти [2].

Особливості впровадження сюжетно-рольових ігор в освітній процес початкової школи привернули значну увагу науковців у період реалізації концепції Нової української школи. У зв'язку з цим зазначена проблема досліджується комплексно: з позиції інноваційної педагогічної діяльності (О. Слушний та ін.); у контексті трансформації освітньої парадигми (А. Лесик, К. Петрик, О. Подзигун, Н. Ткачук та ін.); як засіб формування пізнавальної активності (К. Стременко, О. Антонова та ін.) та особистісного розвитку учнів (Н. Заячківська, Н. Кашуба та ін.).

Мета дослідження полягає в окресленні педагогічного потенціалу сюжетно-рольових ігор у навчанні здобувачів початкової освіти.

Сюжетно-рольова гра розглядається як специфічний вид діяльності, у якому учні відтворюють соціальні ролі та моделюють різні життєві ситуації. У початковій школі вона виступає не лише засобом розваги, а й ефективним педагогічним інструментом, що сприяє засвоєнню знань, розвитку мислення, мовлення, уяви та соціальних навичок. Завдяки ігровому контексту навчальний матеріал набуває для дітей особистісного значення, що підвищує мотивацію до навчання [4].

Педагогічний потенціал сюжетно-рольових ігор полягає у їх здатності інтегрувати різні види діяльності та забезпечувати активну взаємодію учнів. У процесі гри діти навчаються аналізувати ситуації, приймати рішення, аргументувати власну позицію та співпрацювати з іншими. Це сприяє розвитку критичного мислення, комунікативної компетентності та емоційного інтелекту. Крім того, виконання ролей дозволяє учням краще усвідомлювати соціальні норми та правила поведінки [1].

Особливе значення сюжетно-рольові ігри мають у розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів. Вони стимулюють інтерес до навчання, сприяють формуванню навчальної мотивації та активізують процеси уваги, пам'яті й мислення. У процесі гри учні засвоюють навчальний матеріал у природній для них формі, що підвищує ефективність навчання. Використання ігрових ситуацій дозволяє вчителю адаптувати складний матеріал до вікових особливостей дітей [4].

Сюжетно-рольові ігри також мають значний потенціал для формування соціальної та громадянської компетентності. Вони створюють умови для розвитку навичок співпраці, взаємодопомоги, відповідальності та толерантності. У процесі взаємодії учні вчаться враховувати думки інших, дотримуватися правил та

вирішувати конфліктні ситуації, що є важливими складовими соціалізації особистості [3].

Не менш важливим є використання сюжетно-рольових ігор у формуванні мовленнєвої компетентності. Виконуючи різні ролі, учні активно використовують мовлення як засіб комунікації, що сприяє розвитку їхніх мовленнєвих умінь, збагаченню словникового запасу та формуванню зв'язного мовлення. Це особливо важливо в умовах навчання української мови, де значну роль відіграє розвиток комунікативних навичок.

Ефективність використання сюжетно-рольових ігор значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, який має вміло організувати ігрову діяльність, визначити її мету, зміст та очікувані результати. Важливо забезпечити відповідність ігор навчальним завданням, віковим особливостям учнів та їх індивідуальним потребам. Учитель виступає не лише організатором, а й партнером у грі, що сприяє створенню довірливої та підтримувальної атмосфери [1].

Отже, сюжетно-рольові ігри мають значний педагогічний потенціал у навчанні здобувачів початкової освіти. Вони забезпечують активізацію пізнавальної діяльності, сприяють розвитку ключових компетентностей, формують соціальні та комунікативні навички, а також підвищують мотивацію до навчання. Використання цього методу в освітньому процесі є ефективним засобом реалізації сучасних освітніх підходів та важливою умовою гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заячківська Н., Кашуба Н. Ігрова діяльність як невід'ємний компонент навчання молодших школярів. *Молодий вчений*. 2021. № 9 (97). С. 16–19.

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

3. Слушний О. М. Освітня інноватика як зв'язок теорії і практики освітньої діяльності. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2021. № 96. С. 7–12.

4. Стременко К. В., Антонова О. Є. Ігрова діяльність як засіб формування пізнавальної активності молодших школярів. *Теоретико-прикладні аспекти діяльності суб'єктів освітнього процесу*: збірник наукових праць здобувачів вищої освіти. 2023. С. 66–70.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

(Дегтярьова А. Р., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Лесик А. С., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи є однією з найбільш пріоритетних проблем сучасної педагогіки та психології, що зумовлено радикальними соціальними, культурними та технологічними трансформаціями в суспільстві. Сьогодні освітній процес у контексті реалізації концепції Нової української школи спрямований не лише на засвоєння академічних знань, але й на цілісний розвиток особистості дитини, її здатності до саморегуляції, прояву емпатії та побудови конструктивної взаємодії. У цьому контексті емоційний інтелект (EQ) виступає базовим фундаментом гармонійного зростання молодшого школяра. Питання природи емоційної компетентності та її впливу на життєву траєкторію особистості досліджували такі зарубіжні вчені, як Д. Гоулман, П. Селовей, Дж. Маєр, а також сучасні дослідники, як-от Марк Брекетт та Крістін Нефф [1; 3]. В українському науковому просторі акценти на емоційному складнику навчання ставлять О. Кононко, Т. Пироженко, С. Ройз та І. Бех, які наголошують на необхідності створення емоційно комфортного середовища для дитини [2; 5].

Метою цих тез є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття стратегій розвитку емоційного інтелекту в учнів початкових класів як критично важливого чинника їхньої успішної соціалізації та адаптації до викликів сучасного світу.

Емоційний інтелект розглядається як складна інтегральна здатність людини ідентифікувати власні емоції, ефективно керувати ними, розпізнавати емоційні стани оточуючих та використовувати ці знання для налагодження якісної міжособистісної комунікації. Саме у молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери, закладаються механізми вираження почуттів, формування співпереживання (емпатії) та здатності контролювати імпульсивну поведінку в стресових ситуаціях [4].

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту суттєво зросла в останні роки через високий рівень тривожності, емоційну нестабільність та труднощі у спілкуванні, спричинені воєнним станом в Україні, тривалою ізоляцією та цифровізацією побуту. Сучасні школярі часто потерпають від інформаційного перевантаження, що веде до «емоційного вигорання» навіть у дитячому віці. Формування емоційної компетентності за таких умов стає не просто освітньою метою, а необхідною умовою психологічної стійкості (резильєнтності) дитини. Розвиток емоційного інтелекту нерозривно пов’язаний із формуванням м’яких навичок (soft skills), які визначені державними стандартами як ключові: соціальна та громадянська компетентності, ініціативність та вміння вчитися впродовж життя. Статистичні дані підтверджують, що діти з розвиненим емоційним інтелектом демонструють вищу концентрацію уваги, кращі академічні результати та швидше розв’язують конфліктні ситуації в колективі [1; 4].

Особлива роль у цьому процесі належить учителю початкових класів. Педагог

має виступати не лише транслятором знань, а й емоційним ментором, який створює безпечний простір, де кожна дитина відчуває підтримку і не боїться проявляти свої справжні почуття. Для успішної реалізації цього завдання вчитель сам повинен володіти високим рівнем емоційного інтелекту та культури, бути здатним до саморефлексії та конструктивного реагування на деструктивні емоції учнів. Ефективними інструментами в арсеналі сучасного педагога є інтерактивні технології навчання: ігрові моделі, рольові симуляції, методи казкотерапії та арт-терапевтичні техніки. Використання щоденних ритуалів, таких як «ранкове коло» або «екран емоцій», дозволяє дітям відкрито обговорювати свій стан, вчитися називати емоції та розуміти їхню природу [2; 5].

Важливим вектором роботи є інтеграція емоційного складника у зміст навчальних предметів. Наприклад, під час уроків читання та літератури учні можуть глибинно аналізувати внутрішній світ персонажів, прогнозувати їхні вчинки на основі емоційних станів, що розвиває прогностичну функцію емоційного інтелекту. Уроки мистецтва та фізичної культури дають можливість дітям виражати почуття через рух, колір та звук, що є важливим елементом емоційного розвантаження. Слід підкреслити, що розвиток емоційного інтелекту не має бути епізодичним заходом. Це системний процес, що пронизує кожен етап уроку, перерви та позакласної діяльності. Позитивний психологічний клімат у класі, заснований на довірі та повазі, є фундаментом, на якому будується емоційна зрілість учня [3].

Не менш важливою ланкою є активна взаємодія школи з родиною. Оскільки батьки є первинним джерелом емоційного досвіду, їхня залученість до освітнього процесу через тематичні тренінги, вебінари та консультації є критичною. Лише єдність підходів школи і сім'ї може забезпечити сталий розвиток емоційного інтелекту дитини. Разом з тим, існує низка труднощів, як-от дефіцит новітніх методичних посібників та недостатня психологічна підготовка окремих категорій педагогів. Сучасні умови дистанційного та змішаного навчання створюють додаткові виклики для емоційної взаємодії, що потребує впровадження спеціалізованих цифрових інструментів (інтерактивних платформ для рефлексії, віртуальних кімнат розвантаження тощо).

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи є комплексним завданням, вирішення якого безпосередньо впливає на якість життя майбутнього громадянина. Формування емоційно компетентної особистості забезпечує не лише високу успішність у навчанні, а й здатність до самореалізації в умовах швидкозмінного світу. У перспективі подальших досліджень доцільно зосередитися на розробці інноваційних програм моніторингу емоційного стану учнів та інтеграції елементів соціально-емоційного та етичного навчання (SEE Learning) у практику вітчизняної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брекетт М. Дозвіл на почуття: як сила емоційного інтелекту допоможе вашій дитині й вам розквітнути / пер. з англ. О. Осмоловської. Київ : Лабораторія, 2022. 288 с. URL: https://laboratoria.pro/products/dozvil-na-pochuttya (дата звернення: 14.04.2026).

2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2021. 256 с. URL: https://slovo-

books.com.ua/kononko-o-l-sotsialno-emotsiyniy-rozvitok-osobistosti/ (дата звернення: 14.04.2026).

3. Brackett M. A., Rivers S. E., Reyes M. R., Salovey P. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*. 2020. Vol. 79. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101858

4. Розвиток соціально-емоційних навичок у початковій школі: методичні рекомендації для вчителя / за заг. ред. К. Ю. Левченко. Київ : Фенікс, 2023. 142 с. URL: https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/2341 (дата звернення: 14.04.2026).

5. Формування емоційного інтелекту молодших школярів засобами ігрових технологій : навч.-метод. посіб. / уклад. Т. В. Довга та ін. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2022. 120 с. URL: https://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1254 (дата звернення: 14.04.2026).

НОВІ ПАРАДИГМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В НАУЦІ ІІІ ТИСЯЧОЛІТТЯ

(Діра Н. О., доктор філософії (PhD) з освітніх, педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У контексті цивілізаційних трансформацій ІІІ тисячоліття відбувається суттєва зміна уявлень про природу та розвиток особистості. Якщо раніше домінувала модель людини як споживача, орієнтованого переважно на матеріальні цінності, то сьогодні формується новий тип особистості, для якого визначальними стають духовні орієнтири, ціннісно-смислові установки та здатність до усвідомленого взаємозв'язку із соціальним і природним середовищем.

У цьому контексті особливої актуальності набуває необхідність переосмислення теоретичних засад розвитку особистості, зокрема в руслі гуманістичної парадигми. Сучасна наука дедалі більше орієнтується на інтеграцію філософських, психологічних і педагогічних підходів, що дозволяє розглядати розвиток особистості як складний, багатовимірний процес, пов'язаний із трансформацією системи цінностей та ідеалів.

Важливу роль у цьому процесі відіграє освіта, яка в нових умовах постає не лише як інструмент передачі знань, а як ключовий механізм розвитку особистості. Освітній простір забезпечує засвоєння культурних норм, соціальних практик і сенсожиттєвих орієнтацій, водночас сприяючи адаптації особистості до змінних умов сучасного світу.

Повномасштабна війна в Україні стала потужним фактором трансформації не лише соціально-економічних процесів, а й наукових уявлень про розвиток особистості. Умови тривалої невизначеності, загрози життю, вимушених змін життєвих стратегій та постійного інформаційного напруження формують новий контекст особистісного становлення. У цих умовах традиційні моделі розвитку особистості, що ґрунтувалися на відносній стабільності соціального середовища, виявляються недостатніми для пояснення та підтримки сучасних процесів особистісних змін.

Війна актуалізує необхідність переходу до нових парадигм розвитку особистості, в яких ключовими стають адаптивність, гнучкість, здатність до саморегуляції та відновлення після травматичних подій. Особистість у таких умовах розглядається не лише як об'єкт впливу кризових чинників, а як активний суб'єкт, здатний мобілізувати внутрішні ресурси, переосмислювати власний досвід та вибудовувати нові життєві сенси. Саме тому в сучасній психологічній науці посилюється інтерес до феноменів резилієнтності, посттравматичного зростання та суб'єктності як визначальних характеристик розвитку особистості в кризових умовах.

Особливого значення в умовах війни набуває освітнє середовище як простір реалізації нових парадигм розвитку особистості. Воно виконує не лише освітню, а й стабілізаційну, підтримувальну та ресурсну функції, сприяючи формуванню психологічної безпеки, розвитку копінг-стратегій та відновленню внутрішньої рівноваги. Освіта в умовах воєнного стану трансформується у середовище, що не

тільки передає знання, а й забезпечує умови для особистісного зростання, формування життєстійкості та збереження психічного здоров'я.

Таким чином, війна в Україні виступає не лише викликом, але й каталізатором переосмислення наукових підходів до розвитку особистості. Вона зумовлює формування нових теоретичних і практичних орієнтирів, у межах яких розвиток особистості розглядається як динамічний, нелінійний процес, що відбувається в умовах постійних змін і вимагає інтеграції внутрішніх ресурсів, соціальної підтримки та освітніх можливостей.

Сучасні соціокультурні процеси, зокрема глобалізація, цифровізація та інформаційне перенасичення, висувають нові вимоги до особистості. Вона має бути здатною до гнучкого реагування на зміни, ефективного прийняття рішень та побудови індивідуальної траєкторії розвитку в умовах високої невизначеності. У цьому зв'язку актуалізується необхідність формування нових парадигм розвитку особистості, які враховують складність сучасного світу та його динамічний характер.

Ідеї провідних науковців щодо майбутнього цивілізації відображають різні підходи до розуміння розвитку особистості в нових умовах. Зокрема, концепція ноосфери В. Вернадського передбачає гармонізацію взаємодії людини і природи, тоді як інші дослідники акцентують увагу на необхідності формування стратегій виживання, нових моделей мислення та переорієнтації на моральні цінності [3; 4].

У цьому контексті освіта розглядається як простір формування нової наукової раціональності та нових моделей мислення. Вона має забезпечувати не лише накопичення знань, але й розвиток здатності до їх критичного осмислення та практичного застосування. Це передбачає формування особистості, здатної не лише адаптуватися до умов сучасного світу, але й активно впливати на них.

Разом із тим сучасна система освіти стикається з низкою викликів, пов'язаних із невідповідністю між змістом освіти та реальними потребами суспільства. Попри наявність численних теорій і моделей, орієнтованих на гуманістичні цінності, освіта не завжди забезпечує формування особистості, здатної ефективно функціонувати в умовах глобальних змін. Це зумовлює необхідність її подальшої модернізації, спрямованої на підвищення гнучкості, адаптивності та інноваційності [5].

Однією з важливих тенденцій розвитку сучасної науки є формування нової освітньої парадигми, яка поєднує гуманізацію, гуманітаризацію та глобалізацію. Такий підхід передбачає інтеграцію різних знань, розвиток міждисциплінарних зв'язків та орієнтацію на цілісний розвиток особистості. Освітній простір у цьому випадку набуває рис відкритої, динамічної системи, в якій відсутні жорсткі межі між знаннями, ідеями та підходами [1].

Суттєвих змін зазнає і характер освітньої взаємодії. На зміну монологічним формам навчання приходить діалогічна модель, що передбачає активну участь усіх суб'єктів освітнього процесу. Це сприяє формуванню критичного мислення, розвитку комунікативних компетентностей та здатності до співпраці.

Водночас розвиток особистості у ІІІ тисячолітті неможливо розглядати поза контекстом глобальних екологічних викликів. Сучасна наука підкреслює необхідність переходу до моделей сталого розвитку, які враховують взаємозалежність людини, суспільства і природи. У цьому контексті важливого значення набуває екологізація знання та формування відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Сучасна цивілізація перебуває у стані глибоких трансформацій, що супроводжуються зростанням складності соціальних процесів та посиленням взаємозалежності глобальних систем. Це зумовлює необхідність розвитку нових моделей соціальної адаптації, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в умовах постійних змін.

Особливістю сучасного етапу розвитку є те, що зміни у світі відбуваються швидше, ніж здатність людини їх осмислити. У зв'язку з цим нові парадигми розвитку особистості мають враховувати необхідність формування здатності до безперервного навчання, саморозвитку та переосмислення власного досвіду.

Важливим аспектом є також усвідомлення взаємозв'язку між розвитком особистості та природним середовищем. Сучасні наукові підходи акцентують увагу на необхідності гармонізації взаємодії людини і природи, що передбачає формування екологічного мислення та відповідальної поведінки [2].

Освіта в цьому контексті виступає як ключовий інструмент соціалізації та культурної трансляції, забезпечуючи передачу цінностей, норм і знань від покоління до покоління. Водночас вона формує здатність особистості до активної взаємодії зі світом, сприяючи її самореалізації та розвитку.

Отже, у науці ІІІ тисячоліття формується нове бачення розвитку особистості, яке ґрунтується на принципах гуманізму, відкритості, адаптивності та інтегративності. Освітній простір у цьому процесі виступає як ключове середовище реалізації нових парадигм, забезпечуючи умови для формування особистості, здатної до ефективної взаємодії з сучасним світом.

Нові парадигми розвитку особистості в науці ІІІ тисячоліття відображають перехід від лінійних і статичних моделей до динамічних, відкритих і багатовимірних підходів. Вони передбачають інтеграцію знань, розвиток критичного мислення, формування ціннісних орієнтацій та здатності до адаптації. Освіта у цьому процесі виступає ключовим фактором, що забезпечує не лише передачу знань, але й формування особистості нового типу, здатної відповідати викликам сучасності та майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Постулати філософсько-освітньої діяльності. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 3–7.

2. Hoffe O. Tragen die Wissenschaften eine Verantwortung fur unsere Zivilisation? Zukunftsethik und Industriegesellschaft / Hrsg. von Th. Meyer, H. Grebing. Munchen, 1986. S. 77.

3. Kostyuchkov S. K. Продуктивність сучасної освіти в контексті пристосування людини до життя в нових цивілізаційних умовах. *Грані*. 2016. Т. 19, № 3. С. 11–16. DOI: https://doi.org/10.15421/1716053

4. Mesarovic M., Pestel E. Mankind at the Turning Point: The Second Report to the Club of Rome. New York : E. P. Dutton and Co. Inc., 1974.

5. Schell J. The Folly of Arms Control. *Foreign Affairs*. 2000. Vol. 79, No. 5. P. 115–125.

ЗАДАЧІ З ЕКОНОМІЧНИМ ЗМІСТОМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

**(Єфименко С. М., кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Дінкова В. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасна національна система освіти, починаючи з кінця минулого століття, пройшла довгий шлях трансформації від моделі, спрямованої переважно на формування в учнів знань, умінь і навичок здійснення предметної діяльності з недостатньою контекстуальною релевантністю навчального процесу до індивідуального життєвого досвіду здобувача освіти, до компетентнісної парадигми. Остання передбачає не лише засвоєння учнями комплексу базових теоретичних знань, а й набуття практичних умінь самостійного пошуку навчальної інформації, її систематизації та критичного аналізу з подальшим застосуванням у реальних життєвих ситуаціях і майбутній професійній діяльності.

Загальна середня освіта в Україні є трирівневою та ,відповідно до концепції Нової української школи, представлена початковою середньою освітою, базовою середньою освітою та профільною школою. Метою профільної середньої освіти є всебічний розвиток здобувача, формування компетентностей «для забезпечення життєвої стійкості, соціалізації та відповідальної громадянської позиції» [2, с. 2]. Серед цілей математичної освітньої галузі в профільній школі є формування математичної компетентності у тісному взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Це передбачає «засвоєння системи знань, удосконалення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі; розвиток логічного мислення та психічних властивостей особистості; здатність і готовність застосувати математику в особистому і суспільному житті для продовження навчання або фахової самореалізації» [1]. Досліджуючи тлумачення дефініцій «компетентність», «предметна компетентність» у працях сучасних науковців Л. Ю. Благодаренко, В. В. Мендерецького, О. В. Овчарук, Г. К. Селевка та інших, а також у Національній рамці кваліфікацій України робимо висновок, що математична компетентність у контексті профільного навчання – це динамічна комбінація математичних знань, умінь, навичок, цінностей та інших особистісних якостей, завдяки яким особа здатна навчатися впродовж життя, здійснювати дослідницьку діяльність, успішно соціалізуватися, спочатку розв'язуючи широке коло предметних задач, а згодом застосовуючи їх до вирішення складних практичних життєвих та професійних ситуацій через усвідомлення місця математики та її методів у суспільному житті людини. До складу математичної компетентності (за М. С. Голованем) відносяться наступні структурні компоненти: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий. Їх формування забезпечується поєднанням не лише специфічних методів, знань і предметної діяльності, а й синергією методів, способів діяльності та знань з інших освітніх галузей. У цьому контексті включення в освітній процес з математики задач з економічним змістом реалізує її прикладну спрямованості, сприяє диверсифікації навчального матеріалу, розвитку інтересу до навчання, формуванню підприємливості й фінансової

грамотності та соціальнозначущих якостей особистості. Водночас, підприємливість і фінансова грамотність належать до ключових компетентностей сучасного випускника закладу загальної середньої освіти та є чинником становлення його суб'єктності та ініціативності, що відіграє важливу роль у процесі навчання за економічним профілем як у загальноосвітній школі, так і на подальших рівнях освіти. Як стверджують автори (Є. П. Нелін, О. В. Школьний та інші) модельної навчальної програми «Математика. 10–12 класи. Основний рівень», підґрунтям для встановлення зв'язків математики з іншими освітніми компонентами, зокрема економічними дисциплінами, слугує той факт, що «низка фундаментальних понять (як-от: функції, вектори, координати, рівняння) є спільними як для математичної, так і для суміжних освітніх галузей. Водночас математичний інструментарій для опису кількісних та якісних залежностей (графіки, формули, таблиці, нерівності) є універсально застосовним в інших навчальних предметах» [2, с. 4].

Таким чином, у класах економічного профілю закладів загальної середньої освіти під час роботи над задачами економічного змісту, з одного боку, відбувається ознайомлення старшокласників з економічними поняттями, явищами, процесами та формується економічна модель мислення й економічна грамотність здобувача, з іншого – поглиблюються знання з математики через досвід їх застосування у вирішенні задач із реального життя, підвищується доступність засвоєння навчального матеріалу, розвиваються математична культура та навички математичного моделювання.

Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти навчальний зміст математичної галузі на основному рівні включає: множини та операції над ними, числові послідовності, дослідження функцій і побудову їх графіків, розв'язання рівнянь і нерівностей; ознайомлення зі степеневою функцією та її графіком, похідною, інтегралом й тригонометрією, елементами комбінаторики, теорії ймовірностей і математичної статистики, тощо. З огляду на це, сучасний спектр математичних задач з економічним змістом, які можна запропонувати учням 10–12 класів, є надзвичайно великий. Перелік таких задач та їх зв'язок зі змістом математики основного рівня профільної школи подано в таблиці 1.

Для досягнення визначених Державним стандартом профільної середньої освіти результатів навчання здобувачів в математичні освітній галузі через розв'язання задач з економічним змістом доцільно використати різні методи і форми діяльності (проблемний метод, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний методи, кейс-метод, економічний квест, ділові ігри, дослідницьку та проєктну діяльність, тощо).

Таблиця 1

Відповідність типів економічних задач змісту математики в профільній школі

Тип задач	Зміст математики
Відсоткові обчислення (прості і складні відсотки)	Відсотки, числові вирази, степенева функція
Задачі на продуктивність праці	Рівняння, похідна
Кредитні та рентні задачі (ануїтет, диференційовані платежі, звичайна та авансова рента)	Арифметична і геометрична прогресії, рівняння

Продовження таблиці 1

Інфляція (реальна ставка, купівельна спроможність)	Відсотки, показникова функція
Валютні операції (обмін, курсові різниці)	Пропорції, відношення, рівняння
Страхові задачі (внески, ризик, виплати)	Елементи теорії ймовірностей, статистика
Задачі на фінансові ринки та інструменти (торгівля активами, деривативи)	Елементи теорії ймовірностей, рівняння, функції, похідна
Інвестиційні задачі (майбутня, теперішня вартість, прибутковість)	Степеневі та показникові функції, рівняння, відсотки, інтеграл
Задачі на депозити, інвестиції, кредити	Відсотки, прогресії, рівняння, функції
Задачі на планування сімейного бюджету	Відсотки, рівняння, нерівності, елементи статистики
Задачі на витрати у виробництві (постійні, змінні, середні, граничні витрати)	Функції, похідна, рівняння

На доданок до цього, є очевидним, що використання цифрових засобів навчання суттєво підвищує ефективність процесу розв'язування економічних задач на заняттях з математики. Зокрема, застосування електронних таблиць, онлайн-калькуляторів, графічних редакторів функцій та спеціалізованих освітніх платформ дає змогу візуалізувати економічні процеси, автоматизувати обчислення та моделювати реальні фінансові ситуації.

Отже, є всі підстави зробити такий висновок: задачі з економічним змістом в освітньому процесі з математики в профільній школі є важливою умовою формування предметної компетентності та підготовки здобувачів освіти до практичного застосування знань у повсякденному житті й майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 26.03.2026).

2. Модельна навчальна програма навчального предмета «Математика. 10–12 класи. Основний рівень» для закладів загальної середньої освіти / Є. П. Нелін, О. В. Школьний, А. І. Миляник, Ю. С. Простакова, М. С. Василишин. Київ, 2026. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/photogallery/gallery?galleryId=15725757& (дата звернення: 05.04.2026).

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО МЕДІАОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

(Іванісов Д. І., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Чемоніна Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, медіаосвіта визначається як важливий складник системи інформаційної безпеки держави, що виконує стратегічну функцію у формуванні патріотичних цінностей молодого покоління та зміцненні української ідентичності. Пріоритетною метою Концепції є створення ефективної національної системи медіаосвіти, яка забезпечуватиме гуманітарну безпеку держави, сприятиме розвитку й консолідації громадянського суспільства та виступатиме дієвим інструментом протидії зовнішнім інформаційним впливам. Водночас вона передбачає всебічну підготовку дітей і молоді до безпечної, усвідомленої та результативної взаємодії з сучасним медіапростором, а також формування медіаінформаційної грамотності та медіакультури з урахуванням вікових, індивідуальних та інших особливостей особистості. [2, с. 11].

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується активною цифровізацією всіх сфер життєдіяльності людини, що суттєво впливає на систему освіти та професійну діяльність педагогів. Поширення цифрових технологій, соціальних мереж, штучного інтелекту й інформаційних платформ актуалізує проблему формування у здобувачів освіти медіаграмотності, критичного мислення та інформаційної культури . У цьому контексті особливого значення набуває медіаосвіта як важливий складник професійної підготовки сучасного викладача.

Суттєву роль у формуванні медіаосвіти відіграла діяльність ЮНЕСКО. У її офіційних документах медіаосвіта інтерпретується як освітній процес, що поєднує теоретичну підготовку та формування практичних умінь, необхідних для ефективної взаємодії із сучасними масмедіа. Водночас вона розглядається як самостійний напрям педагогічної науки і практики, який необхідно відмежовувати від використання медіа виключно як допоміжного засобу навчання в інших освітніх галузях. [1, с. 12]. Водночас цифрова та медіаграмотність визначаються як ключові компетентності XXI століття, що забезпечують успішну професійну та соціальну діяльність особистості.

Сучасні науковці підкреслюють, що медіаосвіта є важливим інструментом розвитку критичного мислення та інформаційної безпеки. Зокрема, у дослідженнях українських учених наголошується на необхідності інтеграції медіаосвіти у професійну підготовку педагогів та формування медіакультури здобувачів освіти. Крім того, міжнародні дослідження акцентують увагу на ролі медіаосвіти у формуванні стійкості до дезінформації та розвитку цифрової компетентності [3, с. 33].

Особливого значення проблема медіаосвітньої діяльності набуває у підготовці

викладачів комп'ютерних технологій. У сучасних умовах вони виконують не лише функцію передачі знань у сфері інформаційних технологій, а й виступають організаторами цифрового освітнього середовища, координаторами комунікації та провідниками у формуванні інформаційної культури студентів. Це зумовлює необхідність формування у них медіаосвітньої компетентності як складника професійної підготовки.

Під медіаосвітньою діяльністю розуміють цілеспрямовану діяльність педагога, спрямовану на розвиток медіаграмотності, розвитку критичного мислення та формування умінь безпечної діяльності в інформаційному середовищі у здобувачів освіти. Така діяльність передбачає інтеграцію медіаконтенту в освітній процес і використання сучасних цифрових технологій. Разом із тим аналіз освітніх програм свідчить про наявність суперечностей між високим рівнем технічної підготовки майбутніх викладачів комп'ютерних технологій і недостатнім рівнем їх медіаграмотності. Також спостерігається фрагментарність впровадження медіаосвіти у навчальний процес. Сучасні інформаційні виклики, пов'язані з поширенням фейкових новин, маніпулятивного контенту та інформаційних загроз, потребують підготовки педагогів, здатних формувати інформаційну стійкість молоді. Як зазначається у сучасних дослідженнях, медіаосвіта є ефективним інструментом протидії дезінформації та формування критичного ставлення до інформації [3, с. 20].

У зв'язку з цим актуальним є розроблення моделі професійної підготовки майбутніх викладачів комп'ютерних технологій до медіаосвітньої діяльності. Така модель має ґрунтуватися на компетентнісному, інтегративному та системному підходах і передбачати поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– уперше теоретично обґрунтовано сутність та структуру готовності майбутніх викладачів комп'ютерних технологій до медіаосвітньої діяльності як інтегративної якості особистості, що поєднує когнітивний, діяльнісний та ціннісно-мотиваційний компоненти;

– розроблено модель професійної підготовки майбутніх викладачів комп'ютерних технологій до медіаосвітньої діяльності, яка базується на компетентнісному, системному та інтегративному підходах;

– визначено та обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування готовності до медіаосвітньої діяльності (інтеграція медіаосвіти у зміст навчання, використання цифрових технологій, практикоорієнтоване навчання);

– удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх викладачів комп'ютерних технологій шляхом включення компонентів медіаосвіти та медіаграмотності;

– набули подальшого розвитку підходи до формування медіаосвітньої компетентності педагогів у системі вищої освіти.

Узагальнюючи викладене, слід наголосити, що в документах міжнародних організацій медіаосвіта визначається як процес формування вмінь і навичок взаємодії з медіасередовищем. Експерти ЮНЕСКО розглядають її як невід'ємну складову фундаментальних прав людини, зокрема права на свободу самовираження та доступ до інформації. Крім того, підкреслюється безперервний характер медіаосвіти, що передбачає її реалізацію протягом усього життя.

В Україні сформовано певні теоретичні напрацювання у сфері медіаосвіти, однак вони потребують подальшого розвитку та систематизації. Зокрема, у західних країнах уже склалася усталена практика медіаосвіти, яка може слугувати орієнтиром для вітчизняної освітньої системи. Водночас дослідження українських учених переважно зосереджені на технічних аспектах використання медіа – опануванні медіаобладнання та впровадженні медіатехнологій у навчальний процес, тоді як у західній науковій традиції акцент робиться на розвиток критичного мислення та формування незалежної, медіаосвіченої особистості. Більшість дослідників визначає медіаграмотність як результат медіаосвіти, що проявляється у здатності особистості аналізувати, інтерпретувати та оцінювати медіаконтент. Водночас варто зазначити, що частина фахівців і досі дотримується певною мірою застарілих уявлень щодо впливу медіа. Незважаючи на це, напрацювання західних учених щодо впровадження медіаосвіти, формування критичного мислення та розвитку усвідомленого ставлення до масмедіа мають важливе значення для подальшого розвитку медіаосвіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. UNESCO. Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines. Paris: UNESCO, 2021.

2. Найдьонова Л.А., Слюсаревський М. М. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). *Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*, 2016.

3. Найдьонова Л. А., Умеренкова Н. Ф., Вознесенська О. Л., Чаплінська Ю. С., Дятел Н. Л. Наскрізна медіаосвіта в умовах війни. Збірник навчальних програм / за ред. Л. А. Найдьонової, Н. Ф. Умеренкової; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології, 2022.

ІГРОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЯ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

(Іванчук В. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Сизко Г. І., кандидат психологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Проблема розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) є однією з найбільш актуальних у сучасній логопедії, спеціальній педагогіці та психології.

Метою нашого дослідження передбачається теоретичне обґрунтування ефективності ігрової терапії як засобу стимуляції мовлення у немовленнєвих дітей з розладами аутистичного спектра.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РАС пов'язані з порушеннями соціальної взаємодії, комунікативної діяльності та когнітивних процесів. У таких дітей часто спостерігається відсутність мовленнєвої ініціативи, труднощі у формуванні діалогічного мовлення та використанні мовлення у практичній діяльності.

Аутизм є надзвичайно складною проблемою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Сучасний етап розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки, психіатрії та психології характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного розвитку дітей з аутизмом.

За статистикою, у світі налічується понад 10 мільйонів людей, які мають аутизм або розлади аутистичного спектра (РАС). Розлади аутистичного спектру – це не хвороба, а стан, який виникає внаслідок своєрідності функціонування головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Аутизм неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати і адаптувати людину до соціального життя [4].

Проблема аутизму й аутистичних розладів для українського та світового суспільства не є новою. Ця проблема вивчалася і висвітлювалася в науковій медичній, психологічній і педагогічній літературі. В основному це були закордонні дослідження (H. Asperger, L. Bender, M. Bristol, S. Harris, B. Hermelin, L. Kanneretc). Науковим вивченням проблем аутизму в Україні зацікавлені як науковці, так і практики (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко). Сучасність потребує від науки нових прогресивних поглядів на проблему подолання аутизму, що дає підстави для прогнозу розвитку та визначення освітньо-реабілітаційного маршруту для дитини з аутизмом [5].

Ігрова терапія – це метод психотерапевтичного впливу на дітей із застосуванням рольових ігор та іграшок. У зв'язку з тим, що більшість методів психотерапії не підходять для роботи з дітьми, то саме ігротерапію найчастіше практикують терапевти. Гра є основним заняттям дітей, починаючи з самого раннього віку. За допомогою гри дитина зберігає психічне здоров'я і, в деякій мірі, готується до дорослого життя. Ігри – це найулюбленіше і природне проведення часу малюків, що приносить їм величезне задоволення [2].

Мовленнєві порушення при РАС мають складний і системний характер, що

проявляється у відсутності або обмеженості мовлення, ехолаліях, труднощах у використанні мовлення як засобу комунікації [3].

Значна кількість дітей з РАС належить до категорії немовленнєвих, що ускладнює процес їх соціальної взаємодії та інтеграції в суспільство. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних методів стимуляції мовлення.

Важливим напрямом корекційної роботи є формування передумов мовлення, зокрема, розвиток уваги, наслідування, емоційного контакту та мотивації до спілкування. У цьому контексті особливого значення набуває ігрова діяльність, як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку, адже гра створює природні умови для розвитку комунікації, сприяє формуванню соціальних навичок і активізації мовленнєвої діяльності.

Ігрова терапія забезпечує емоційно безпечне середовище, що сприяє зниженню тривожності та підвищенню мотивації до взаємодії. Основними принципами ігрової терапії є безумовне прийняття дитини, недирективність, орієнтація на її емоційний стан та потреби [1].

Застосування ігрових методів сприяє розвитку як невербальних, так і вербальних засобів комунікації. Сучасні дослідження підтверджують ефективність ігрових технологій у стимуляції мовлення, підвищенні комунікативної активності та розвитку когнітивних процесів у дітей з РАС.

Отже, мовленнєві порушення у дітей з РАС мають комплексний характер і потребують спеціально організованої корекційної роботи. Саме формування передумов мовлення є важливим етапом у роботі з немовленнєвими дітьми. Ігрова терапія, на нашу думку, є ефективним засобом стимуляції мовлення, оскільки відповідає природній діяльності дитини цього віку а також підвищує ефективність логопедичної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра. Використання ігрових методів дійсно сприяє розвитку комунікативних навичок та соціальної взаємодії, що є надзвичайно важливим саме для таких дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андруник В. А., [інші автори]. Ігротерапія як засіб психокорекції. Інформаційні технології навчання учнів з аутизмом. Львів : НУ «Львівська політехніка», 2022. URL: https://ispukr.org.ua/?p=10576 (дата звернення: 20.03.2026).

2. Гра як терапія. Особливі: медичний центр педіатрії розвитку. URL: https://osoblyvi.com.ua/helpful-info/110-napriam-rozvytok/1061-gra-yak-terapiya (дата звернення: 17.10.2024).

3. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 48–51.

4. Синьов В., Шульженко Д. Особливості умов соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2012. № 21. С. 251–256.

5. Шепель А. І., Горошко В. І. Сучасні технології в діагностиці та реабілітації розладів аутистичного спектру: аналітичний огляд наукових інформаційних джерел. *Вісник Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*. 2024. № 2. DOI: https://doi.org/10.32782/2077-6594/2024.2/25

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

(Івденко В. С., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Чемоніна Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасна система освіти наголошує на тому, що необхідно розвивати не тільки інтелектуальні, а й емоційно-соціальні компетентності учнів. Однією з таких компетентнісних якостей, що відводиться у Новій українській школі головне місце, є емоційний інтелект – він забезпечує ефективну взаємодію людини із середовищем, її здатність розуміти свої емоції та керувати ними. При реформуванні системи освіти особливе значення має застосування потенціалу уроків читання у початковій школі як засобу розвитку емоційного інтелекту, адже робота з художнім текстом створює природні умови для емоційного переживання, осмислення почуттів та формування емпатії.

Проблема розвитку емоційного інтелекту розглядається у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Дж. Майєра, П. Саловея, які визначають його як здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні й чужі емоції. У сучасній педагогіці емоційний інтелект пов'язується з формуванням емоційної компетентності та соціально-емоційних навичок, таких як самоусвідомлення, саморегуляція, емпатія та навички взаємодії. В українському освітньому просторі питання розвитку емоційного інтелекту в умовах Нової української школи досліджують Н. Бібік, Н. Софій, Р. Шиян, І. Сухопара, М. Савчук, Г. Березюк.

Мета дослідження. Обґрунтувати можливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на уроках читання та визначити ефективні педагогічні підходи до його формування.

Емоційний інтелект є важливим складником гармонійного розвитку особистості молодшого школяра, який охоплює здатність розпізнавати, розуміти, виражати й регулювати емоції як власні, так і інших людей. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емоційної сфери, оскільки саме в цей час формуються основи емоційної обізнаності, емпатії та соціальної взаємодії [4]. Водночас емоційна сфера молодших школярів залишається недостатньо стабільною. Для дітей є характерними труднощі у саморегуляції, імпульсивні реакції на зауваження чи невдачі, різкі зміни настрою та підвищена чутливість до оцінювання [2].

У працях Д. Гоулмана особлива увага приділяється таким складникам емоційного інтелекту як самоусвідомлення, саморегуляція, емпатія та соціальні навички, які є базовими для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної адаптації особистості. Учений підкреслює, що саме в молодшому шкільному віці ці компоненти активно формуються, оскільки діти починають усвідомлювати власні емоційні стани, вчаться контролювати поведінку й ураховувати почуття інших [3]. У цьому контексті уроки читання виступають особливо сприятливим освітнім середовищем, адже взаємодія з художнім текстом створює умови для глибокого

емоційного переживання й осмислення. Аналізуючи вчинки та почуття персонажів, учні не лише розширюють свій емоційний досвід, а й навчаються співвідносити прочитане із власними життєвими ситуаціями, а це, у свою чергу, сприяє розвитку рефлексії та здатності до самопізнання.

Українські дослідники, зокрема Н. Бібік, Н. Софій, Р. Шиян та інші, наголошують, що інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес Нової української школи є необхідною умовою формування ключових компетентностей учнів. Вони підкреслюють важливість системного поєднання когнітивного й емоційного компонентів навчання, що забезпечує цілісний розвиток особистості дитини. У межах уроків читання це реалізується через організацію обговорень змісту прочитаного, під час яких учні вчаться висловлювати власні думки, аргументувати позицію, оцінювати вчинки героїв з морально-етичної точки зору та розуміти мотиви їхньої поведінки. Така діяльність сприяє розвитку емпатії, формуванню ціннісних орієнтацій і навичок конструктивної комунікації [1].

Отже, результати аналізу наукових досліджень і педагогічної практики свідчать, що розвиток емоційного інтелекту молодших школярів на уроках читання є ефективним за умови цілеспрямованої інтеграції в освітній процес соціально-емоційного навчання. Використання художніх текстів як засобу осмислення емоційних станів, систематичне залучення учнів до обговорення почуттів персонажів, а також застосування інтерактивних і творчих методів сприяють формуванню емоційної обізнаності, емпатії та навичок саморегуляції [5]. Подібна педагогічна діяльність позитивно впливає не лише на емоційний розвиток учнів, а й на їхню навчальну успішність, рівень залученості та якість міжособистісної взаємодії. Створення емоційно безпечного освітнього середовища, заснованого на принципах партнерства, довіри та підтримки, підсилює ефективність цього процесу та забезпечує сприятливий психологічний клімат у класі [7].

Усе зазначене вище дозволяє нам стверджувати, що уроки читання виступають важливим інструментом розвитку емоційного інтелекту молодших школярів і потребують подальшого методичного осмислення й упровадження у практику початкової освіти з урахуванням сучасних наукових підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барнич О., Кравченко І., Турчина І.. Розвиток емоційного інтелекту при створенні креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 12–21. URL: https://doi.org/10.12958/2227-2747-2021-1(176)-12-21 (дата звернення: 10.04.2026).

2. Бібік Н. Способи управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 33. С. 23–34. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-23-34 (дата звернення: 11.04.2026).

3. Деніел Ґ., Бояціс Р.,Маккі Е.. Емоційний інтелект лідера : науково-попул. вид. Київ, 2019. 288 с. URL: https://uabook.com.ua/book/emoczijnyj-intelekt/#google_vignette (дата звернення: 11.04.2026).

4. Півовар С. Особливості формування емоційного інтелекту учнів початкових класів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2025. Т. 1, № 57. С. 150–156. URL: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-150-156 (дата звернення: 08.04.2026).

5. Савченко О. Я. Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання. 12 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707253 (дата звернення: 08.04.2026).

6. Січкар С. А., Денисюк І. А.. Алгоритм формування емоційної компетентності та емоційного інтелекту засобами української мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2020. Т. 2, № 46. С. 127–131. URL: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-2.31 (дата звернення: 08.04.2026).

7. Фурман О. Формування емоційного інтелекту учнів початкової школи засобами літературного читання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 2, № 77. С. 69–73. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.13 (дата звернення: 10.04.2026).

НЕПЕРЕРВНЕ ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ НА ПІДПРИЄМСТВАХ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ДИНАМІКА ТА ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

(Калініченко А. В., доктор сільськогосподарських наук, професор)
Опольський університет,
м. Ополє, Республіка Польща

(Глазов М. О., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні соціально-економічні трансформації в країнах Європейського Союзу, зумовлені цифровізацією, технологічними змінами та структурною перебудовою економіки, підсилюють значення людського капіталу як ключового чинника економічного розвитку. У цих умовах неперервне професійне навчання на підприємствах виступає важливим інструментом адаптації робочої сили до нових вимог ринку праці, підвищення продуктивності та забезпечення конкурентоспроможності економік.

Особливої актуальності набуває дослідження розвитку корпоративного навчання у країнах ЄС у контексті економічної конвергенції та післякризового відновлення. Для України як країни-кандидата на вступ до ЄС вивчення європейського досвіду у цій сфері має важливе прикладне значення.

Метою дослідження є класифікація країн Європейського Союзу за рівнем розвитку неперервного професійного навчання на підприємствах та оцінка його взаємозв'язку з економічним розвитком. Для досягнення мети поставлено такі завдання: здійснити багатовимірний аналіз показників професійного навчання; сформувати типологію країн ЄС за рівнем розвитку навчання (2010 і 2020 рр.); проаналізувати динаміку кластерних змін; оцінити зв'язок між навчанням та ВВП на душу населення; визначити прикладні імплікації для політики розвитку людського капіталу.

Для аналізу використано п'ять ключових індикаторів: частка підприємств, що здійснюють навчання; тривалість навчання; рівень планування навчання; оцінювання результатів; оцінювання майбутніх потреб у навичках.

В результаті аналізу було виявлено декілька загальних тенденцій розвитку. У 2010–2020 рр. у країнах ЄС спостерігається: зростання частки підприємств, що здійснюють навчання; збільшення охоплення працівників; відносна стабільність інтенсивності навчання. Це свідчить про екстенсивний характер розвитку систем професійного навчання.

Водночас зберігається значна міжкраїнна диференціація: країни Західної та Північної Європи залишаються лідерами; країни Центральної та Східної Європи демонструють позитивну динаміку та поступову конвергенцію.

У результаті загального аналізу виділено три кластери з низьким, середнім та високим рівнем, серед яких у 2020 році спостерігається: зростання міжкластерної мобільності; формування перехідної групи країн; збереження стійкої диференціації.

Рис. 1 Динаміка конвергенції в кластерах протягом 2010–2020 років

В сфері конвергенції виявлено позитивну динаміку у більшості країн (18 із 28), яку представлено на рисунку 1. Разом з тим найбільше зростання виявлено у країнах із середнім рівнем розвитку, найбільшу інерційність виказали країни із низьким рівнем навчання.

Кластер з середнім рівнем розвитку виконує роль зони конвергенції, де відбуваються найінтенсивніші зміни.

Крім того дослідження підтвердило наявність прямого зв'язку між розвитком професійного навчання та ВВП на душу населення: країни з високим рівнем навчання мають найвищий ВВП.

Найбільший економічний ефект інвестицій у навчання спостерігається саме у країнах середнього рівня розвитку, що підтверджує їх роль у процесах економічної конвергенції.

На підставі проведеного дослідження можна зробити наступні висновки: неперервне професійне навчання є важливим чинником економічного розвитку та конкурентоспроможності; у країнах ЄС існує стійка кластерна структура розвитку навчання; динаміка розвитку має нерівномірний характер, а взаємозв'язок між навчанням і економічним розвитком є нелінійним. Найбільший ефект від інвестицій у навчання спостерігається у країнах із середнім рівнем розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kornieieva, T., Varela, M., Luís, A. L., & Teixeira, N. Assessment of Labour Productivity and the Factors of Its Increase in European Union 27 and Ukrainian Economies. *Economies*, 2022, 10(11), 287. https://doi.org/10.3390/economies10110287

2. Eurostat. Continuing vocational training survey (CVTS): microdata. *European Commission*. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/continuing-vocational-training-survey

3. Panek, T., Zwierzchowski, J. (2013). Statistical methods of multivariate comparative analysis: Theory and applications. Warsaw: SGH Publishing House.

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF COGNITIVE LOAD AND PROFESSIONAL READINESS IN HYBRID TRANSLATOR TRAINING

(Камінська С. В., доктор філософії)
Національний транспортний університет,
м. Київ, Україна

The rapid digital transformation of higher education has significantly reshaped the structure, methodology, and cognitive demands of professional training. Hybrid learning environments, which combine face-to-face instruction with digital and online platforms, have become a stable and widely implemented educational model. In translator training, this format introduces specific cognitive challenges, as translation itself is a complex psycholinguistic activity requiring the integration of linguistic, analytical, cultural, and communicative processes. Constant switching between live classroom interaction and technology-mediated environments intensifies cognitive load and affects attention distribution, working memory, emotional regulation, and decision-making. In hybrid environments, this frequent transition creates significant «switching costs», manifesting as a temporary decrease in translation precision and an increase in the time required for deep semantic processing.

Therefore, analyzing the cognitive aspects underlying translator adaptability in hybrid learning conditions becomes an urgent academic task. Cognition refers to a multi-level system of mental processes responsible for perception, interpretation, information processing, reasoning, learning, memory, and decision-making. It encompasses contextual knowledge acquisition, belief formation, intention development, and strategic thinking. In educational contexts, cognitive processes determine how effectively students internalize theoretical knowledge and apply it in practical professional situations. The cognitive component of professional readiness presupposes the presence of professional awareness and a structured body of knowledge enabling specialists to solve professional tasks efficiently. It includes rational thinking, emotional self-regulation, balanced decision-making, and the capacity to use modern technologies effectively. Core characteristics of the cognitive system are clarity, efficiency, algorithmic organization, logical coherence, and adaptability.

Scholars emphasize that the cognitive component also reflects readiness for continuous self-improvement, independent acquisition of knowledge, and realization of personal potential [2, с. 145-148]. In translator education, this manifests in the development of autonomous learning strategies, technological literacy, and lifelong learning orientation. Hybrid learning environments intensify these requirements because students interact not only with instructors but also with digital corpora, translation memory systems, terminology databases, machine translation engines, and collaborative platforms. Consequently, cognitive readiness includes the ability to integrate technological resources into the translation process without compromising analytical depth, semantic accuracy, or communicative effectiveness. Furthermore, the presence of «digital noise» and multitasking leads to cognitive shadowing, where secondary digital tasks consume the working memory resources needed for high-quality translation.

Translation is a cognitively demanding activity that requires decoding the source text, constructing an internal semantic representation, and re-encoding the message in the

target language while preserving pragmatic meaning and cultural relevance. Gile's Effort Model explains translation and interpreting as processes involving simultaneous cognitive efforts related to comprehension, memory, and production [3]. When cognitive resources are overloaded, performance deteriorates and errors become more frequent. With the integration of Neural Machine Translation (NMT) in hybrid models, the translator's cognitive effort is reframed: it shifts from linear text production to higher-order evaluative monitoring and critical post-editing.

In hybrid learning environments, additional cognitive load may arise from multitasking, screen-based reading, digital distractions, and constant switching between synchronous and asynchronous learning modes. For translation students, such overload may reduce precision in lexical selection, syntactic structuring, and semantic interpretation. The PACTE research group defines translation competence as a multi-component system integrating bilingual, extra-linguistic, strategic, instrumental, and psycho-physiological components interconnected through cognitive mechanisms [5, c. 43-66]. Similarly, the European Master's in Translation Competence Framework emphasizes digital competence, strategic thinking, interpersonal skills, and self-regulation as essential qualities of modern translators [1, c. 12]. These frameworks demonstrate that translator adaptability extends beyond linguistic proficiency and depends on the effective coordination of cognitive, technological, and metacognitive skills.

Metacognition plays a decisive role in hybrid learning contexts. Defined as awareness and regulation of one's cognitive processes, metacognition enables students to monitor comprehension, evaluate translation choices, and adjust strategies according to task complexity. Cognitive flexibility – the ability to shift between different mental strategies and adapt to changing conditions – becomes particularly important in hybrid education. During face-to-face instruction, students rely on direct interaction, immediate feedback, and collaborative analysis. In online environments, they must demonstrate greater self-regulation, independent task management, and sustained attention. To mitigate excessive load, hybrid training should employ metacognitive scaffolding, such as reflective translation journals and time-boxed digital tasks. The cognitive component ensures effective redistribution of cognitive resources across different learning modalities.

An additional dimension of translator adaptability concerns the interaction between cognition and emotional self-regulation. Professional translation often occurs under time pressure and informational density. In digital environments, these stressors are intensified by technological mediation and reduced non-verbal feedback. Effective emotional regulation enables future translators to maintain objectivity, control anxiety, and avoid impulsive decisions that may negatively affect translation quality. Emotional stability thus becomes an integral element of cognitive readiness. Hybrid learning environments also require advanced information-processing strategies. Students are exposed to multimodal input, including written texts, audiovisual materials, interactive tools, and automated feedback systems. The ability to prioritize relevant information, filter distractions, and maintain sustained attention is critical. Research in educational psychology indicates that digital multitasking often leads to significant task-switching costs, which fragment attention and hinder deep semantic processing. These cognitive penalties occur whenever a student shifts focus between synchronous teacher interaction and asynchronous digital tools, ultimately reducing the efficiency of knowledge internalization. Therefore, translator training programs should incorporate structured cognitive scaffolding, gradual task

complexity progression, and reflective practice to optimize cognitive engagement.

Technological tools such as computer-assisted translation systems and machine translation engines reshape cognitive strategies. While these tools reduce routine cognitive effort, they require higher levels of monitoring, post-editing competence, and critical evaluation. Cognitive effort shifts from primary text generation to analysis, correction, and optimization. Translation is a situated cognitive activity embedded in technological and social contexts. Constructivist approaches to translator education further highlight the importance of collaborative knowledge construction and active cognitive engagement [4]. Thus, translator adaptability in hybrid learning environments can be interpreted as a dynamic cognitive equilibrium between stability and flexibility. Stability ensures consistent application of linguistic norms and professional standards, while flexibility enables rapid adjustment to new technologies, communicative contexts, and instructional formats. Hybrid education increases cognitive demands but also creates opportunities for developing strategic competence, intellectual autonomy, and lifelong learning skills.

In conclusion, cognitive aspects constitute the foundation of translator adaptability in hybrid learning environments. The cognitive component of professional readiness encompasses structured knowledge, rational decision-making, emotional regulation, digital literacy, and metacognitive control. When pedagogically balanced through structured scaffolding and AI-literacy, hybrid models reduce extraneous cognitive load and foster sustainable professional development. Understanding psycholinguistic and cognitive mechanisms underlying translator training is essential for preparing competitive specialists capable of effective performance in technology-mediated communication contexts. Further empirical research may focus on measuring cognitive load levels and adaptability indicators among translation students across different hybrid learning formats.

REFERENCES

1. Європейська рамка кваліфікацій для перекладачів (EMT) 2017. European Commission: Directorate-General for Translation, 2017. С. 12.

2. Кміта О. О. Психологічна готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності: когнітивний компонент. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 1 (9). С. 145–148.

3. Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Revised edition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. 283 p.

4. González Davies M. Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. 262 p.

5. PACTE Group. Building a translation competence model. *Translation Competence: Research Reports and Design* / ed. by A. Pym, C. Pozas-Loyo, Y. M. Yong. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003. P. 43–66.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА ТА СІМ'Ї ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

(Клец К. І., асистент кафедри прикладної психології та логопедії)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасній логопедичній практиці простежується тенденція до впровадження сімейно-орієнтованого підходу, який передбачає активне залучення батьків до корекційно-розвиткового процесу. Ефективність подолання мовленнєвих порушень у дітей значною мірою залежить не лише від професійної діяльності логопеда, а й від узгодженої співпраці з родиною. Партнерська взаємодія виступає ключовою умовою забезпечення цілісності та безперервності корекційного впливу [3].

Недостатній рівень включеності батьків, фрагментарність виконання рекомендацій та відсутність єдиної стратегії взаємодії можуть суттєво знижувати результативність логопедичної роботи. У зв'язку з цим актуалізується потреба у визначенні ефективних механізмів партнерської взаємодії між логопедом та сім'єю.

Батьки є активними учасниками формування мовленнєвих навичок дитини. Вони забезпечують мовленнєве середовище, у якому відбувається закріплення набутих під час занять умінь. Регулярність виконання домашніх завдань, підтримка та заохочення дитини безпосередньо впливають на темп і якість корекції. Важливо підкреслити, що логопедична робота не обмежується заняттями у кабінеті спеціаліста. Без систематичної підтримки з боку батьків досягнення стійкого результату є значно складнішим. Таким чином, батьки виступають не лише спостерігачами, а співучасниками корекційного процесу [1].

У практиці логопеда часто виникають певні бар'єри у взаємодії з батьками, зокрема:

- недооцінка проблеми або її заперечення;
- завищені очікування щодо швидкості результатів;
- нерегулярне виконання рекомендацій;
- дефіцит часу у батьків;
- недостатній рівень педагогічної та психологічної компетентності.

У таких випадках логопед має виступати не лише як фахівець, а й як консультант і підтримка. Подолання зазначених бар'єрів можливе за умови цілеспрямованої роботи логопеда, спрямованої на формування довіри та підвищення компетентності батьків [2].

Партнерська взаємодія логопеда та батьків реалізується у щоденній практиці через прості, але системні дії, що базуються на довірі, відкритості та спільній відповідальності за результат.

- Побудова довірливих відносин – у роботі з батьками важливо з перших зустрічей створити атмосферу підтримки, бути уважною до їхніх переживань, уникати критики і «повчального» тону: наприклад, у розмові підкреслити, що це спільний процес і результат залежить від нашої взаємодії;
- Спільне планування корекційної роботи – після діагностики варто не просто озвучити план, а обговорити його з батьками, узгодити реалістичні цілі та формат роботи: наприклад, уточнити, скільки часу вони реально можуть приділяти

вправам щодня;

- Підвищення батьківської компетентності – у процесі занять доцільно показувати, як правильно виконувати вправи, пояснювати їх значення та звертати увагу на деталі: наприклад, разом із батьками відпрацювати артикуляційну вправу перед дзеркалом;
- Індивідуалізація рекомендацій – важливо враховувати спосіб життя сім'ї та її можливості, щоб рекомендації були не ідеальними, а реалістичними для виконання: наприклад, запропонувати виконувати вправи у формі гри або під час повсякденних справ;
- Систематичний зворотний зв'язок – регулярне обговорення результатів допомагає підтримувати мотивацію батьків і своєчасно коригувати роботу: наприклад, коротко відзначати навіть незначні покращення у мовленні дитини;
- Уточнення труднощів та спільний пошук рішень – у взаємодії з батьками важливо регулярно запитувати, чи вдається виконувати завдання вдома, і якщо ні – конкретизувати, що саме викликає труднощі: наприклад, з'ясувати, чи дитина відмовляється, чи батьки не впевнені у правильності виконання, і далі разом підібрати більш зручний або зрозумілий спосіб роботи;
- Використання цифрових ресурсів – сучасні засоби комунікації дозволяють залишатися на зв'язку та швидко вирішувати питання, що виникають: наприклад, надіслати батькам коротке відео з правильною артикуляцією звука;
- Підкріплення успіхів – важливо помічати і підкреслювати навіть невеликі досягнення дитини та зусилля батьків, щоб підтримувати їхню мотивацію: наприклад, відзначити, що регулярні заняття вже дають помітний результат;

Таким чином, реалізація зазначених підходів у практичній діяльності логопеда сприяє формуванню партнерських, довірливих відносин із батьками. Вони починають відчувати свою включеність у корекційний процес, розуміють власну роль і значущість, стають більш упевненими у своїх діях. Це, у свою чергу, підвищує відповідальність батьків за виконання рекомендацій, забезпечує системність роботи вдома та позитивно впливає на динаміку мовленнєвого розвитку дитини.

Отже, партнерська взаємодія логопеда та сім'ї є не додатковим, а необхідним компонентом ефективної корекційно-розвиткової роботи. Її результативність визначається рівнем налагодженого контакту, узгодженістю дій, індивідуалізацією підходів та регулярністю зворотного зв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

2. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. Київ : Четверта хвиля, 2004. 192 с.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

4. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РИНОЛАЛІЄЮ У МІКРОГРУПОВИХ ІГРАХ

**(Клец К. І., асистент кафедри прикладної психології та логопедії,
Солодовник А. М., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти зумовлюють підвищену увагу до проблеми соціалізації дітей дошкільного віку, зокрема до формування їхньої міжособистісної взаємодії. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку комунікативних умінь, засвоєння соціальних ролей і моделей поведінки, що найбільш інтенсивно відбувається у процесі спільної ігрової діяльності. Водночас наявність мовленнєвих порушень, зокрема ринолалії, істотно ускладнює встановлення контактів з однолітками, обмежує можливості повноцінної участі в ігровій взаємодії та впливає на соціальний статус дитини в групі. У цьому контексті особливого значення набуває дослідження особливостей міжособистісної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з ринолалією в умовах мікрогрупових ігор як провідного середовища їх соціального розвитку [3].

Ринолалія як специфічне мовленнєве порушення потребує окремого теоретичного уточнення, оскільки її прояви безпосередньо впливають на характер комунікативної взаємодії дитини. У науковій літературі ринолалія визначається як порушення звуковимови та тембрового оформлення мовлення, зумовлене анатомо-фізіологічними особливостями мовленнєвого апарату, що супроводжується надмірною або недостатньою назалізацією звуків [2]. Особливості мовлення при ринолалії проявляються у спотворенні звуків, зміні голосу та зниженні його розбірливості, що ускладнює процес сприйняття висловлювання співрозмовником. Унаслідок цього у дітей з ринолалією знижується мовленнєва активність, виникають труднощі орієнтації в ситуаціях спілкування, що проявляється у невпевненості, обмеженості ініціативи та використанні стереотипних висловлювань.

Зазначені особливості відображаються на становищі дитини в системі міжособистісних відносин: її соціальний статус у групі однолітків часто є вразливим, що може зумовлювати сором'язливість і тенденцію до уникнення активної взаємодії. На відміну від нормотипових дітей, які здебільшого легко включаються у спілкування, діти з ринолалією частіше обмежують контакти, обираючи пасивні форми участі.

Додатковим чинником ускладнення взаємодії в окремих випадках виступають зовнішні прояви порушення, які можуть впливати на сприйняття дитини однолітками та спричиняти насторожене або вибіркове ставлення з їхнього боку. Це підвищує ризик соціальної ізоляції, що проявляється у звуженні кола спілкування та обмеженій включеності в ігрову діяльність. Водночас повільний і специфічний розвиток мовлення при ринолалії супроводжується несформованістю окремих компонентів мовленнєвої системи, що ускладнює повноцінну участь дитини у спільній діяльності [1]. Зокрема, у мікрогрупових іграх такі діти відчувають труднощі у підтриманні діалогу, розгортанні висловлювань та вираженні емоційно-оцінного ставлення, що обмежує їхню рольову активність, тоді як нормотипові

однолітки більш активно включаються у взаємодію та опановують соціальні ролі. У зв'язку з цим особливої значущості набуває організація спеціально спрямованої ігрової взаємодії в малих групах як умови активізації мовленнєвої діяльності та розвитку міжособистісної взаємодії дітей з ринолалією. З огляду на зазначені труднощі, доцільним є залучення дітей до взаємодії в мікрогрупах, що створює сприятливі умови для розвитку мовлення, формування навичок спілкування та підвищення рівня включеності в спільну діяльність.

Ефективним засобом розвитку міжособистісної взаємодії у мікрогрупах є використання спеціально організованих ігрових прийомів. Зокрема, прийом «Діалог за роллю» передбачає виконання дітьми простих соціальних ролей (продавець–покупець, лікар–пацієнт) із опорою на мовленнєві зразки, що знижує комунікативне напруження та стимулює мовленнєву активність. Доцільним є також використання гри «Запитай – відповідай», у якій діти по черзі ставлять одне одному прості запитання за заданими моделями, що сприяє формуванню діалогічного мовлення та навичок ініціювання контакту. Позитивний ефект має прийом «Емоція в дії», де дитина повинна висловити фразу з певною емоційною інтонацією (радість, здивування, прохання), що допомагає подолати монотонність мовлення та розвиває емоційно-виразний компонент комунікації, який часто порушений при ринолалії.

Отже, особливості міжособистісної взаємодії дітей старшого дошкільного віку з ринолалією зумовлені специфікою їх мовленнєвого розвитку, що ускладнює процес спілкування та обмежує активну участь у спільній діяльності. Підвищення рівня комунікативно-мовленнєвих навичок слід розглядати як важливу умову їх успішної соціалізації. Використання цілеспрямованих ігрових прийомів у поєднанні з корекційною роботою сприяє активізації мовлення та подоланню комунікативних бар'єрів. Особливого значення набуває організація взаємодії в мікрогрупових іграх, яка забезпечує сприятливі умови для розвитку діалогічного мовлення, формування навичок взаємодії та поступової інтеграції дітей у колектив однолітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конопляста С. Ю. Ринолалія. Причини, механізми, основні форми порушення : навч. посіб. Київ, 2008. 268 с.

2. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

3. Мартинюк З. С. Ринолалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 120 с.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

(Коваль А. М., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Лесик А. С., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасна система освіти перебуває в умовах постійних змін, які пов'язані з цифровізацією, соціальними трансформаціями та зростанням вимог до результатів навчання. Освітній процес стає більш динамічним, відкритим до інновацій і водночас складнішим за змістом та організацією [2]. Саме тому особливого значення набуває професійна ідентичність педагога та його внутрішнє усвідомлення своєї ролі в освіті.

Професійна ідентичність значною мірою визначає стиль педагогічної діяльності, підхід до навчання, рівень залученості у професійний розвиток. Крім того, вона впливає на якість взаємодії вчителя з учнями, колегами та освітнім середовищем загалом, формуючи атмосферу довіри, співпраці та взаємоповаги [4].

Окреслена проблема набуває особливої актуальності в умовах впровадження Нової української школи, адже трансформація освітньої парадигми та зміна ролі вчителя (від транслятора знань до фасилітатора, наставника й партнера у навчанні) суттєво вплинули на формування його професійної ідентичності. Загальнотеоретичні підходи до розуміння професійної ідентичності представлено у наукових працях Н. Гаврилюк, Т. Петровської, Г. Жукової та інших дослідників. Психологічний аспект професійного самопізнання та самоаналізу вчителя розкривається у дослідженнях О. Петрунько та науковців-психологів. Питання трансформації ролі вчителя в умовах модернізації освітньої системи розглядають К. Петрик, О. Подзигун, Н. Ткачук та інші вчені, які акцентують увагу на зміні професійних функцій педагога та переосмисленні його місця в освітньому процесі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості професійної ідентичності сучасного педагога в умовах модернізації системи освіти, а також визначити ключові чинники її формування та трансформації в контексті сучасних освітніх змін.

Професійна ідентичність педагога – це система уявлень про себе як про фахівця, яка включає професійні цінності, мотиви, установки, самооцінку та усвідомлення своєї ролі в освітньому процесі. Вона формується у процесі навчання, практичної діяльності та професійного досвіду [1].

Важливо розуміти, що професійна ідентичність – це не статична характеристика, а динамічний процес, який постійно змінюється під впливом нових викликів, досвіду та рефлексії [3]. У наукових дослідженнях прийнято розглядати її як структуровану систему, що включає низку взаємопов'язаних компонентів (когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційний, поведінковий) (табл. 1).

Таблиця 1

Структура професійної ідентичності

Компонент	Характеристика
Когнітивний	знання про професію, розуміння її цілей, функцій і вимог;

Продовження таблиці 1

Емоційно-ціннісний	ставлення до професії, рівень задоволеності роботою, прийняття педагогічних цінностей;
Мотиваційний	професійні мотиви, прагнення до розвитку, самореалізації в педагогічній діяльності;
Поведінковий	реальні дії, стиль взаємодії з учнями, вибір методів навчання та виховання.

Формування професійної ідентичності педагога відбувається під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких суттєву роль відіграють освітній досвід, здобутий у закладах вищої освіти, проходження педагогічної практики та стажування, що забезпечують поступове становлення професійних уявлень і навичок [1].

Важливим детермінуючим чинником виступає професійне середовище, зокрема особливості взаємодії в педагогічному колективі, управлінські підходи адміністрації та загальна культура закладу освіти, які формують систему професійних норм і цінностей [4].

Значний вплив мають також особистісні якості педагога, такі як емпатійність, відповідальність, рефлексивність і стресостійкість, що визначають характер його професійної поведінки та здатність до ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу [2]. Окрім того, на формування професійної ідентичності істотно впливають соціальні виклики сучасності, зокрема освітні реформи, процеси цифровізації, розвиток інклюзивної освіти та умови соціальної нестабільності, які зумовлюють необхідність постійної адаптації педагога до нових вимог професійної діяльності [3].

Сформована професійна ідентичність педагога забезпечує усвідомлене здійснення педагогічної діяльності, ефективну взаємодію з учнями та їхніми батьками, здатність до адаптації в умовах змін освітнього середовища, безперервний розвиток професійної компетентності, а також зниження ризику емоційного вигорання через усвідомлення смислу та цінності власної професійної діяльності [4].

Отже, у сучасних умовах професійна ідентичність педагога формується в контексті низки складних викликів, серед яких особливої значущості набувають швидкі зміни освітніх технологій, зростання психоемоційного навантаження, необхідність безперервного професійного навчання, трансформація ролі вчителя від транслятора знань до фасилітатора освітнього процесу, а також підвищення суспільних очікувань щодо результативності педагогічної діяльності, що вимагає від педагога високого рівня рефлексивності та професійної гнучкості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк Н. М. Генезис психолого-педагогічного поняття «професійна ідентичність». *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. № 1 (19). С. 18–24.

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

3. Педагогічна майстерність: підручник / Т. В. Петровська, Г. В. Жукова; за заг. ред. Т. В. Петровської. Київ : Видавець Позднишев, 2024. 402 с.

4. Петрунько О. В., Даценко Т. О. Професійна ідентичність учителя як психологічний механізм увідповіднення себе зі світом. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2025. Вип. 32 (61). С. 125–138. DOI: https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)

ГОТОВНІСТЬ ДО КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

**(Кондрашов А. С., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Горбатюк Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасна парадигма технологічної освіти в Україні, зумовлена впровадженням концепції Нової української школи (НУШ) та цифровізацією STEM-напрямів, вимагає переосмислення ролі вчителя. У центрі уваги постає не просто фахівець, здатний до репродуктивного відтворення технічних знань, а професійна особистість – суб'єкт, який самостійно проектує освітній простір. Відповідно до положень Професійного стандарту вчителя [5], цифрова компетентність передбачає здатність до створення та використання цифрових освітніх ресурсів, де фундаментальну роль відіграє комп'ютерна візуалізація. Вона трансформується з допоміжної наочності у фундаментальний засіб моделювання та проектування, що вимагає високого рівня готовності майбутнього педагога.

Питання професійної суб'єктності як здатності бути автором власної діяльності розглядалися у працях І. Беха [1], проте в умовах відкритої освіти та цифровізації, за В. Биковим [2], цей феномен набуває нових характеристик, пов'язаних із технологічним інструментарієм. Дидактичні аспекти візуалізації в контексті інтенсифікації навчання висвітлено Г. Кобильником та В. Кобильником [4].

Метою нашого дослідження є обґрунтування змістових ліній готовності до комп'ютерної візуалізації як чинника становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя технологій.

У нашому дослідженні професійну суб'єктність майбутнього вчителя технологій у сфері комп'ютерної візуалізації визначаємо як інтегративну властивість особистості, що виявляється у здатності педагога усвідомлено та самостійно обирати, проектувати та критично оцінювати цифрові візуальні образи, трансформуючи їх із репродуктивних засобів наочності в авторські інструменти керування пізнавальною діяльністю учнів та моделювання технологічних процесів.

Процес розгортання готовності до комп'ютерної візуалізації як складника суб'єктності майбутнього вчителя технологій доцільно розглядати через реалізацію таких змістових ліній:

1. Аксіологічно-авторська лінія відображає перехід від копіювання до авторства. Суб'єктність починається з розуміння того, що цифрова модель у системах типу AutoCAD чи SketchUp є результатом інженерної та педагогічної творчості. Сучасний студент Бердянського державного педагогічного університету вчиться бачити в комп'ютерній візуалізації засіб професійного самовираження, що корелює з когнітивною теорією мультимедійного навчання Р. Майєра щодо ефективності персоналізованого контенту [6].

2. Інструментально-технологічна лінія охоплює систему знань про принципи графічного подання інформації та практичні навички роботи у професійному програмному забезпеченні. Суб'єктність тут виявляється у здатності

самостійно добирати засоби візуалізації (від інфографіки в Canva до складного моделювання у Fusion 360) залежно від дидактичної мети. Це відповідає вимогам Державного стандарту базової середньої освіти щодо формування технологічної грамотності [3].

3. Методико-проектувальна лінія визначає здатність вчителя-суб'єкта проектувати власну візуальну траєкторію вивчення теми. Це включає створення динамічних симуляцій технологічних процесів та використання засобів доповненої реальності (AR). Вчитель не просто використовує готові медіаресурси, а стає розробником унікального візуального супроводу уроку.

4. Аналітико-рефлексивна лінія забезпечує критичне оцінювання педагогічної ефективності обраних засобів. Вчитель аналізує візуальний ряд з позицій ергономіки та теорії графічного дизайну Е. Тафті [7], уникаючи когнітивного перевантаження учнів.

Отже, готовність до комп'ютерної візуалізації є структурним компонентом професійної суб'єктності, який інтегрує технічні навички та творчу позицію вчителя. Реалізація окреслених змістових ліній у процесі підготовки майбутнього вчителя технологій в закладі вищої освіти дозволяє виховати вчителя-новатора, здатного до самостійного проектування інноваційного освітнього контенту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

2. Биков В. Ю. Моделі систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 484 с.

3. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 24.03.2026).

4. Кобильник Г. І., Кобильник В. В. Візуалізація навчальної інформації як засіб інтенсифікації навчання у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2018. Вип. 20. С. 63–68.

5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 24.03.2026).

6. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2020. 410 p. DOI: 10.1017/9781108894333.

7. Tufte E. R. The Visual Display of Quantitative Information. 2nd ed. Cheshire : Graphics Press, 2001. 197 p.

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

(Коробов М. О., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, європейською інтеграцією та цифровізацією освітнього простору. У цих умовах традиційна модель навчання, що базується на домінуванні вчителя як джерела знань, поступово втрачає ефективність і потребує переосмислення. Натомість актуалізується фасилітаційна парадигма педагогічної діяльності, у межах якої вчитель виступає організатором, координатором і партнером освітнього процесу.

Фасилітаційна діяльність учителя іноземних мов набуває особливого значення, оскільки процес оволодіння мовою безпосередньо пов'язаний із комунікацією, взаємодією та активною участю здобувачів освіти. Професійний стандарт учителя закріплює необхідність переходу до компетентнісного, студентоцентрованого навчання, що передбачає зміну ролі педагога на фасилітатора освітнього процесу [1].

У цьому контексті особливої уваги потребує аналіз фасилітаційної діяльності вчителя під час реалізації сучасних методів навчання іноземних мов, зокрема *CLT, TBLT, CLIL і CLL*.

Метою наукової розвідки є теоретичне обґрунтування сутності фасилітаційної діяльності вчителя іноземних мов та визначення особливостей її реалізації в умовах застосування сучасних методів навчання.

Фасилітаційна діяльність учителя іноземних мов розглядається як інтегративна характеристика професійної діяльності, що забезпечує організацію освітнього процесу на засадах співпраці, діалогу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона передбачає визнання учня активним учасником освітнього процесу, створення психологічно безпечного середовища та стимулювання автономного навчання.

Згідно з науковими положеннями О. Гусакової, фасилітаторська позиція вчителя реалізується через підтримку, довіру, прийняття учня та організацію ефективної комунікації, що полегшує процес засвоєння знань [2].

У межах комунікативного підходу *(CLT)* фасилітаційна діяльність учителя спрямована на організацію реального мовленнєвого спілкування. Педагог не домінує в процесі навчання, а виступає модератором комунікативної взаємодії, створюючи ситуації, максимально наближені до реального життя. Фасилітація проявляється у стимулюванні мовленнєвої активності, підтримці ініціативи учнів, зниженні психологічного бар'єру та орієнтації на змістовність комунікації, а не лише на її формальну правильність. Такий підхід забезпечує формування комунікативної компетентності та відповідає природі мовного навчання.

У процесі реалізації навчання на основі завдань *(TBLT)* фасилітаційна функція вчителя полягає в організації діяльності учнів через систему практично орієнтованих завдань. Учитель проєктує освітній процес (етапи pre-task, task, post-task), забезпечує необхідні ресурси та здійснює педагогічний супровід, не

втручаючись безпосередньо у виконання завдання. Фасилітація в цьому випадку сприяє розвитку автономії, відповідальності та рефлексивних умінь учнів, оскільки вони самостійно конструюють мовленнєву діяльність.

У контексті інтегрованого навчання змісту та мови *(CLIL)* фасилітаційна діяльність учителя має подвійний характер, оскільки поєднує предметний і мовний компоненти. Учитель виступає посередником між змістом навчального матеріалу та мовними засобами його засвоєння. Фасилітація реалізується через адаптацію навчального матеріалу, підтримку когнітивної діяльності учнів і забезпечення інтеграції знань із різних галузей. Такий підхід розширює контекст мовного навчання та сприяє розвитку міжпредметних зв'язків.

Особливого значення фасилітація набуває у кооперативному навчанні мов *(CLL)*, де вона спрямована на організацію ефективної взаємодії здобувачів освіти у парах і малих групах. Учитель створює умови для співпраці, координує групову діяльність, сприяє розвитку соціальних і комунікативних навичок. Його роль полягає у підтримці партнерської взаємодії, забезпеченні рівноправної участі всіх учасників і формуванні позитивного емоційного клімату.

Таким чином, у кожному із зазначених підходів фасилітаційна діяльність учителя набуває специфічних форм, проте її сутність залишається незмінною – створення умов для активного, усвідомленого та ефективного навчання.

Отже, фасилітаційна діяльність учителя іноземних мов є ключовим компонентом його професійної компетентності в умовах модернізації освіти. Її реалізація забезпечує перехід від авторитарної моделі навчання до дитиноцентрованої, орієнтованої на розвиток особистості здобувача освіти. Найбільш ефективним є інтегроване використання вищезазначених методів, у межах якого фасилітація виступає системоутворювальним чинником, що забезпечує розвиток комунікативної компетентності, автономії та мотивації здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. Київ, 2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 04.04.2026).

2. Husakova O. Pedagogical Facilitation in the Context of Professional Training of Future Foreign Language Teachers. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. 2020. No. 5 (336). P. 88–96. URL: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2020-5(336)-88-96 (date of access: 05.04.2026).

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

(Коробова О. О., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У контексті сучасної реформи освіти в Україні, зокрема впровадження концепції «Нова українська школа» (НУШ), дедалі більшої ваги набувають процеси децентралізації та розширення автономії закладів освіти. Це означає, що ключова відповідальність за реалізацію освітніх змін переноситься безпосередньо на рівень школи – передусім на її керівника. Директор закладу освіти постає не лише як адміністратор, а як фасилітатор освітнього процесу, здатний об'єднати педагогічний колектив, здобувачів освіти і батьків навколо спільних цінностей і цілей розвитку [1].

Метою наукової розвідки є обґрунтування сутності й значення фасилітаційної діяльності директора закладу загальної середньої освіти в умовах реформування освітньої системи України, а також визначення його ролі у забезпеченні ефективної командної взаємодії, професійного розвитку педагогів і підвищення якості освітнього процесу.

У сучасних умовах роль учителя залишається визначальною для якості освіти, проте вона вже не може розглядатися як індивідуальна діяльність. Попри важливість професійної підготовки, етичних засад і стандартів педагогічної діяльності, цього недостатньо для досягнення високих результатів у динамічному освітньому середовищі. Ефективність закладу освіти значною мірою залежить від здатності педагогів працювати в команді, спільно приймати рішення та взаємодіяти в межах професійної спільноти.

Саме тому особливого значення набуває фасилітаційна діяльність директора, який створює умови для співпраці, підтримує горизонтальні зв'язки в колективі та сприяє формуванню культури партнерства. Це передбачає трансформацію управлінських підходів, появу нових практик педагогічної взаємодії та розвиток професійних відносин між педагогами, батьками та освітніми управлінськими структурами. Водночас основна місія вчителя – сприяти навчанню й розвитку учнів – залишається незмінною. Проте змінюється контекст цієї діяльності: зростає значення співпраці, комунікації та участі у спільному управлінні освітнім процесом.

Дослідження ефективності шкіл і шляхів її підвищення, що активно проводилися протягом останніх десятиліть у різних країнах, переконливо доводять: вирішальним чинником успішності закладу освіти є якість управлінського лідерства. В українському контексті освітніх реформ це положення набуває особливої актуальності. Саме директор школи дедалі більше виступає не лише як адміністратор, а як лідер-фасилітатор, який створює умови для розвитку освітнього середовища [2].

Керівники закладів освіти, які не обмежуються формальним управлінням і залишаються залученими до реального освітнього процесу, мають різний, але вагомий вплив на ключові чинники якості освіти. В умовах реформування української системи освіти ця роль набуває нового змісту: директор виступає не стільки контролером, скільки фасилітатором змін, який створює умови для

ефективної роботи всього шкільного колективу.

Зокрема, керівник може впливати на організацію освітнього середовища: формування учнівських груп, узгодження діяльності педагогічних команд, а також забезпечення сприятливого психологічного клімату в школі – атмосфери довіри, співпраці та взаємоповаги, необхідної для продуктивного навчання.

Водночас значною є роль директора у підтримці професійного розвитку вчителів. За наявності відповідних управлінських повноважень він може впливати на добір педагогічних кадрів, мотивувати їх до якісної роботи, сприяти рефлексії власної діяльності, професійному зростанню та командній взаємодії. У контексті українських освітніх змін це означає створення середовища безперервного розвитку, де вчителі навчаються один в одного та вдосконалюють свою практику.

Крім того, важливою функцією директора як фасилітатора є формування спільного бачення розвитку школи. Визначаючи амбітні, але досяжні цілі, керівник підтримує високий рівень мотивації всіх учасників освітнього процесу та стимулює їх до досягнення кращих результатів.

Таким чином, ефективне лідерство в сучасній українській школі полягає у здатності надихати, об'єднувати та створювати умови для спільного успіху. Водночас у контексті реалізації освітніх реформ в Україні особливого значення набуває саме фасилітаційна діяльність керівника як інструмент забезпечення якісних змін у закладі освіти.

Директор як фасилітатор не лише координує діяльність учасників освітнього процесу, а й формує середовище довіри, відкритості та партнерства, у якому кожен учасник – педагог, здобувач освіти, батьки –відчуває свою причетність до спільної мети. Такий підхід сприяє розвитку професійної спільноти, активізації внутрішніх ресурсів колективу та підвищенню мотивації до постійного вдосконалення.

Отже, фасилітаційна діяльність керівника є важливим чинником підвищення якості освіти, оскільки вона інтегрує управлінські, комунікативні та соціальні аспекти діяльності школи, забезпечуючи її здатність адаптуватися до викликів сучасності та досягати високих результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко : М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.

2. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти від 17 вересня 2021 року № 568-21. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf (дата звернення: 05.04.2026).

ПСИХОЕМОЦІЙНА РІВНОВАГА ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

(Корсун А. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В сучасних умовах військових конфліктів, соціальної та політичної нестабільності, вимушеної міграції, особливої актуальності набуває проблема збереження психічного здоров'я людей. Тривалий вплив стресу, невизначеність, неможливість прогнозувати або планувати своє майбутнє та підвищене емоційне навантаження призводять до значного тиску на психоемоційний стан особистості. Одним з важливих факторів підтримання психоемоційного благополуччя людини в таких умовах, набуває, здатність особистості підтримувати внутрішню психологічну стабільність та емоційну рівновагу.

Проблема психоемоційної рівноваги особистості на даний час є дуже актуальною у сучасній психологічній науці. Вона є важливою характеристикою психологічного стану людини та її здатності адаптуватися до складних життєвих обставин, регулювати власні емоційні переживання. Психоемоційна рівновага виступає важливим компонентом психічного здоров'я та психологічного благополуччя.

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, психічне здоров'я - це стан благополуччя, за якого людина здатна ефективно справлятися з життєвими труднощами, реалізувати власний потенціал, продуктивно працювати та робити внесок у життя суспільства. Психічне здоров'я особистості передбачає не лише відсутність психічних розладів, а й вимагає наявності внутрішніх психологічних ресурсів, що допомагають адаптуватися до змін в житті та забезпечують стабільність емоцій.

У науковій літературі поняття психоемоційної рівноваги часто розглядається у взаємозв'язку з такими поняттями, як психоемоційне благополуччя та суб'єктивне благополуччя, емоційна стабільність, емоційне здоров'я. Е. Дінер у своїх дослідженнях визначає суб'єктивне благополуччя як поєднання когнітивної оцінки задоволеності життям та емоційного досвіду людини, тобто баланс між позитивними та негативними емоціями. Співвідношення цих емоційних переживань визначає загальний рівень психологічного благополуччя особистості [1].

Важливим підходом до розуміння психологічного благополуччя є концепція К. Ріфф, який розглядає його як багатовимірну структуру. До основних компонентів якої належать: самосприйняття, автономія, особистісне зростання, наявність життєвих цілей, здатність ефективно керувати власним життя та позитивні міжособистісні відносини [4]. У межах цього підходу психоемоційна рівновага розглядається важливою умовою гармонійного розвитку особистості та її ефективної взаємодії із соціальним середовищем.

На думку вчених, важливу роль у підтриманні психоемоційної рівноваги відіграє емоційна регуляція. Дж. Гросс визначає емоційну регуляцію як систему процесів, за допомогою яких людина може впливати на власні емоційні стани, їх інтенсивність та тривалість [2]. Розвинені навички емоційної регуляції дозволяють

людині ефективніше контролювати власні переживання, знижують рівень тривожності, підвищують психологічну стійкість та покращують загальний емоційний стан.

В умовах тривалого стресу, психоемоційна рівновага набуває особливої актуальності. Відповідно до теорії стресу Г. Сельє, тривалий вплив стресових факторів виснажує адаптаційні можливості організму та порушує психоемоційний стан людини. Що призводить до розвитку тривожності, емоційного виснаження та інших порушень [5].

Значну роль в ефективному подоланні стресових ситуацій відіграє використання людиною різних копінг-стратегій. Так, згідно з концепцією Р. Лазаруса та С. Фолкман, копінг-стратегії - це сукупність когнітивних та поведінкових зусиль, що спрямовані на подолання складних життєвих обставин [3]. Використання ефективних копінг-стратегій сприяє збереженню психоемоційної рівноваги та підвищує здатність людини адаптуватися до складних життєвих умов.

Важливим чинником в збереженні психоемоційної рівноваги також є психологічна стійкість або резильєнтність. Це здатність людини успішно адаптуватися до складних життєвих обставин, долати труднощі та відновлюватися після пережитих стресових подій. Люди з високим рівнем резильєнтності характеризуються кращою емоційною стабільністю, оптимізмом та здатністю конструктивно справлятися зі складними життєвими ситуаціями.

Таким чином, психоемоційна рівновага є важливим показником здатності людини до адаптації в умовах тривалої нестабільності. Вона забезпечує вміння підтримувати та регулювати людиною власні емоційні стани, підтримувати психологічне благополуччя та долати стресові ситуації. Тобто, вона забезпечує ефективне функціонування особистості в сучасному суспільстві та є важливим компонентом психічного здоров'я людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*.1984. Vol. 95. P. 542–575.

2. Gross J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*. 1998. Vol. 2. P. 271–299.

3. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984.

4. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.

5. Selye H. The Stress of Life. New York: McGraw - Hill, 1956.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

(Кот Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент,
Макаренко І. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Стан здоров'я підростаючого покоління в останні роки характеризується неухильним погіршенням, що викликає обґрунтовану тривогу в багатьох вітчизняних і зарубіжних учених [1; 2; 3; 5].

У Конвенції про права дитини зазначено, що кожна дитина має невід'ємне право на життя і забезпечення максимально можливого виживання та здорового розвитку (ст. 6). У широкому сенсі йдеться про якість життя дитини, яка осмислюється у трьох аспектах: медичній (усі показники здоров'я дітей), психолого-педагогічній (освітнє середовище, спрямоване на формування і розвиток культури здоров'я) та соціально-економічній (харчування, активна діяльність, відпочинок тощо).

Культура здоров'я є одним із видів загальнолюдської культури й має ті суттєві риси, які властиві культурі загалом. Як зазначають дослідники, вона являє собою цілісну систему, що складається з низки взаємопов'язаних елементів: системи знань: екологічних, валеологічних, медичних, гігієнічних; про безпеку та можливі ризики; системи потреб до екологічно доцільного, безпечного й здорового способу життя; системи способів розвитку та розумного використання власного здоров'я; системи ціннісних орієнтацій щодо середовища: зовнішнього – природного, соціального, культурного; внутрішнього – організму людини та власного здоров'я [1, с. 179].

Основний зміст процесу становлення культури здоров'я полягає у створенні умов, що спонукають людину до свідомого засвоєння відповідального ставлення та розуміння здоров'я як людської цінності.

Із викладеного можна зробити висновок, що здоровому способу життя необхідно навчати, а відповідальне ставлення – виховувати, для того щоб здоров'я стало однією з головних культурних цінностей людини.

Структуроутворюючими компонентами культури здоров'я є: освіта, спрямована на формування культури здоров'я; відповідальність; життя й якість життя; здоров'я людини; здоров'я навколишнього середовища; здоровий спосіб життя.

Державний стандарт дошкільної освіти в Україні визначає базові компетентності, які є характеристиками особистості дитини дошкільного віку, серед який провідними визнається здоровя'збережувальна компетентність.

В плані психолого-педагогічного аспекта наше дослідження спрямоване на пошук шляхів розв'язання таких суперечностей:

– між розумінням здоров'я як пріоритетної цінності всіма суб'єктами освітнього процесу (дітьми, батьками, вихователями) і характером освітнього середовища, що нівелює цю цінність;

– між необхідним для розвитку культури здоров'я дошкільників рівнем професійної компетентності педагогів дошкільного освітнього закладу (ДОЗ) і

батьківської компетентності та його реальним станом.

Мета дослідження – створення педагогічної системи, що забезпечує розвиток культури здоров'я дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

На першому етапі дослідження було здійснено спробу з'ясувати мотиви, значущість, «цінності» об'єктів навколишнього світу, що оточують дитину5 років. Серед найдорожчих, найцінніших, найзначущіший об'єктів навколишнього світу діти називають такі: моя мама (98%), мої бабуся і дідусь (87%), мої сестра або брат (85%), мій тато (81%), улюблені тварини (кіт, собака, папуга, рибки та ін.). Також старші дошкільники називали гроші, прикраси, коштовності (69%); традиційно діти називають: життя живих істот (43%), здоров'я людини (24%), дружбу (12%). Отже, можна констатувати, що ключові цінності нашого суспільства тією чи іншою мірою присутні у висловлюваннях дітей, а саме: сім'я – мама, тато, бабуся, дідусь, сестра, брат; улюблене живе оточення (переважно тварини, дуже рідко – рослини); відносини між людьми – життя, здоров'я, дружба. Отже, можна констатувати, що ранг об'єктів, які безпосередньо оточують дитину, є вищим, ніж поняття широкого тлумачення, наприклад, життя, здоров'я, дружба.

Для педагогічного впливу на дітей з метою виховання культури здоров'я, була розроблена експериментальна програма «Я живу». Зміст програми розрахований на півроку та складається з таких розділів:

Моє життя.

а) Хто «Я»? Складання ромашки: серединка ромашки – фотографія дитини; пелюстки ромашки – це особливості й можливості дитини, які вона визначає сама (мої якості, я можу, я вмію, я знаю, я люблю, мені не подобається тощо). Дитина може створювати свій образ у вигляді ромашки в наочній формі – малюнок, аплікація, у словесній формі – модель пелюсток + слово; оформлення альбомів «Я росту», «Я різний» (прояв емоційних станів).

б) Мій режим дня (у вихідний день та у дитячому садку). Складання режиму дня за допомогою послідовного ряду, мнемотаблиць від 12 до 36 і більше клітинок через добір картинок, у вигляді окремих малюнків, знакових символів, з використанням словесного коментаря кожної позиції свого режиму дня, далі – складання розповіді про проживання будь-якого дня на вибір.

2. Життя людей, які мене оточують.

а) Я і моя сім'я. Складання генеалогічного дерева сім'ї, альбом із фотографіями з найяскравішими сімейними подіями, альбом із малюнками дітей, де відображено значущі для дитини події, пов'язані з життям сім'ї; створення дитиною образу своїх близьких родичів за аналогією зі своїм образом із застосуванням тих самих форм, знання традицій сім'ї.

б) Я і мій дитячий садок. Складання плану-схеми «Я йду в дитячий садок», своєї групи; знання імені, по батькові та прізвища працівників дитячого садка, їхніх посад і елементарних функцій; альбом із режимними моментами життя дитини в дитячому садку, з яскравими подіями – свята, дозвілля, екологічні акції тощо, знання правил перебування в дитячому садку; малюнки, що відображають значущі для дитини події в дитячому садку.

в) Я і мої друзі. Друзі – це інша дитина, родич, інша доросла людина, улюблена тварина, рослина. Малюнки, фотографії, складання розповідей. Читання художньої літератури про дружбу. Знання ознак прояву дружби. Складання образу друга.

3. Навколишнє середовище.

а) Середовища: наземно-повітряне, водне, ґрунт, організм, інформаційне середовище. Використання всіляких ігор, продуктивної діяльності дітей.

б) Моє найближче оточення (плани-схеми) з позиції Я вдома, Я в дитячому садку, Я на вулиці, Я в зоопарку тощо.

в) Екологічна стежка.

г) Я і моє місто, знання назви міста, в якому проживає дитина, прапора, герба, пам'яток. Використання дидактичних ігор, перегляд ілюстрацій, відеопродукції. Складання альбому з малюнками, фотографіями, що відображають місця відвідування або події, де дитина безпосередньо брала участь.

д) Вплив людини на навколишнє середовище (результати, наслідки, вихід із проблемної ситуації).

ж) Вплив навколишнього середовища на людину (результати, наслідки, вихід із проблемної ситуації).

з) Правила взаємодії з навколишнім середовищем.

4. Я хочу жити здоровим.

а) Словесно-наочний образ здорової людини. Використання ігор, малювання, складання колажів.

б) Моделювання здорового способу життя в межах свого режиму дня: знання складових здорового способу життя, правил дотримання здорового способу життя.

в) Ознаки хворої людини.

г) Елементарні правила надання першої допомоги.

д) Що корисно, що шкідливо для мого здоров'я. Використання ігор, малювання, складання колажів.

ж) Моя безпека.

5. Я хочу жити в здоровому навколишньому середовищі

а) Ознаки здорового навколишнього середовища. Використання ігор, малювання, складання колажів.

б) Ознаки забрудненого навколишнього середовища.

в) Чим я можу допомогти навколишньому середовищу.

г) Моделювання здорового навколишнього середовища. Складання колажів, планів-схем, альбомів із фотографіями, із замальовками.

д) Безпека навколишнього середовища.

Програма реалізується в приватному закладі дошкільної освіти ELFIK м. Дніпро з січня 2026 року. Три місяці роботи за програмою дозволили зафіксувати певні позитивні зміни: позитивне ставлення дошкільників до життя, до живих організмів, навколишнього середовища, насамперед – природного навколишнього середовища; ми зафіксували, що негативне, тривожне ставлення дошкільників до явищ навколишнього світу проявляється через засоби масової інформації, надзвичайні ситуації, прояв хворобливого стану дітей, батьків, близьких родичів, товаришів і друзів; оптимістичне ставлення до теперішнього і майбутнього життя діти виявляють через заняття фізичною культурою і спортом, перебування в здоровому навколишньому середовищі (середовищі без небезпек і ризиків, з чистим повітрям і водою, без сліз, болю, горя і нещастя, війни і хвороб).

ЛІТЕРАТУРА

1. Замрозевич-Шадріна С. Р. Теоретичний аспект дослідження культури здоров'я. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2. С. 278–287. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-278-287 (дата звернення: 12.04.2026).

2. Корнієнко С. М. Особливості формування культури здоров'я у дітей дошкільного віку. *Освіта XXI століття: реалії та перспективи розвитку*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (06 листопада 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 256–262. URL: http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/5689/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%A5%D0%A5%D0%86%20%D1%81%D1%82..pdf#page=255 (дата звернення: 12.04.2026).

3. Кравець Н. С. Педагогічні умови формування основ культури здоров'я дошкільників. *Удосконалення виховного процесу в закладах освіти як основа соціокультурного зростання дітей та молоді*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (29 травня 2020 року). Біла Церква, 2020. С. 74–78. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720985/1/%D0%97%D0%B1._%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84._%D0%91i%D0%BB%D0%B0_%D0%A6%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B2%D0%B0_29.05.2020.pdf#page=74 (дата звернення: 12.04.2026).

4. Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Формування культури здоров'язбереження дітей у розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти. *Дошкільна освіта в Україні: актуальні проблеми, досвід та перспективи* : зб. наук. та наук.-метод. праць [ред. кол.: В. І. Очеретянко та ін.]. Хмельницький : ХОІППО ім. А. Назаренка, 2025. С. 194–201. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23538 (дата звернення: 12.04.2026).

5. Черепаня Н. І. Формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я: теоретико-методологічні аспекти. *Вісник причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій ім. Вітівта Великого*. Каунас, 2025. Вип. 2. С. 191–195. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/12912 (дата звернення: 12.04.2026).

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

(Кречун А. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Зарва В. А., доктор філологічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасна освіта потребує переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу. Уроки зарубіжної літератури мають особливий потенціал для впровадження інтерактивних методів, які забезпечують активну участь учнів у процесі пізнання, сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і творчих здібностей. Актуальність цієї проблеми зумовлена необхідністю підвищення якості літературної освіти та формування читацької компетентності школярів в умовах сьогодення [1, с. 12].

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, суть якої полягає у спільній діяльності учнів над вивченням навчального матеріалу через постійну активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Інтерактивні методи ґрунтуються на принципах діалогічності, співробітництва, рівності та взаємоповаги між учителем та учнями [3, с. 45]. На відміну від традиційного навчання, де вчитель є центральною фігурою, інтерактивне навчання перетворює учня на активного суб'єкта пізнавальної діяльності.

На уроках зарубіжної літератури широко застосовуються такі інтерактивні методи: «мозковий штурм», дискусія, метод проєктів, рольова гра, «ажурна пилка», «коло ідей», читання з передбаченням. Особливої уваги заслуговує метод дискусії, який активізує розумову діяльність учнів під час аналізу художніх творів, дозволяє формувати власне ставлення до прочитаного, вчить аргументовано висловлювати думки та поважати позицію опонента [2, с. 78]. Рольові ігри та театралізація дозволяють учням «увійти» в образ літературного персонажа, глибше зрозуміти мотиви його вчинків і характер.

Метод проєктів на уроках зарубіжної літератури сприяє інтеграції знань із різних галузей: літератури, історії, мистецтвознавства, музики. Учні мають змогу самостійно досліджувати біографію письменника, епоху, в яку він жив, здійснювати порівняльний аналіз творів різних авторів [4, с. 23]. Використання цифрових технологій разом із інтерактивними методами (онлайн-дискусії, спільні презентації, інтерактивні вправи) відкриває нові можливості для організації навчальної діяльності та підвищує мотивацію учнів до читання й вивчення літератури.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що систематичне використання інтерактивних методів на уроках зарубіжної літератури суттєво підвищує рівень читацької активності учнів, сприяє розвитку їхньої емоційної сфери та формуванню гуманістичних цінностей. Важливою умовою ефективного застосування інтерактивних методів є чіткість організаційної структури уроку, відповідність методів меті та змісту навчального матеріалу, а також рівень підготовки самого вчителя до проведення такого типу занять [5, с. 56].

Отже, впровадження інтерактивних методів є необхідною умовою

модернізації навчання зарубіжної літератури та відповіддю на запити сучасного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук Є. В. Зарубіжна література : методичний посібник для вчителів. Київ : Освіта, 2018. 224 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.

3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.

4. Клименко Ж. В. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Київ : Шкільний світ, 2014. 192 с.

5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ БАР'ЄРІВ У ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

(Крупій Н. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В умовах повномасштабної війни в Україні освітня система зазнала суттєвих трансформацій, що зумовило необхідність першочергового забезпечення безпеки, життя та здоров'я учасників освітнього процесу. За даними ЮНІСЕФ, понад 2,5 млн дітей України змінили місце проживання, з яких майже 1,8 млн перебувають за кордоном як біженці, а понад 791 тис. дітей залишаються внутрішньо переміщеними особами [2]. Ці дані підкреслюють нагальну потребу в гнучких формах організації навчання, здатних забезпечити безперервність освітнього процесу незалежно від місця перебування учня.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [5], держава гарантує кожному здобувачу право на доступну та якісну освіту незалежно від місця перебування та безпекової ситуації. В умовах постійних безпекових ризиків, частих повітряних тривог і руйнування освітньої інфраструктури дистанційне навчання стало ключовим механізмом забезпечення безперервності освіти та рівних можливостей для всіх категорій учнів. Це особливо актуально для прифронтових територій, де очне навчання є фізично неможливим, а також для мільйонів українських учнів, які стали внутрішньо переміщеними особами або перебувають за кордоном, але прагнуть продовжувати здобувати освіту в українських закладах.

Правовим підґрунтям для впровадження дистанційних технологій, окрім Закону України «Про освіту», є Закон України «Про повну загальну середню освіту» [4], де наголошується, що повна загальна середня освіта може здобуватися за різними формами, у тому числі й дистанційною. Також відповідне значення має «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», у якому зазначено, що організація дистанційного навчання забезпечує можливість реалізувати право осіб на якісну та доступну освіту відповідно до їх здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду, незалежно від віку, місця перебування, стану здоров'я, інвалідності, соціального і майнового стану та інших обставин, які об'єктивно унеможливлюють відвідування закладів освіти [3].

Дистанційне навчання, як окрема форма здобуття освіти та організації освітнього процесу, виникло в Європі ще на початку XIX століття. Тоді його називали кореспондентським навчанням (correspondence education, correspondence study), під яким розуміли всі форми навчання, що здійснювалися на відстані від освітнього закладу [1, с. 93]. Сучасні цифрові технології дозволяють адаптувати ці традиційні методи до потреб українських учнів в умовах війни.

Розвиток дистанційної освіти в Україні пов'язаний з іменами таких відомих учених, педагогів та організаторів освіти, як В. Биков, В. Гриценко, І. Дубинський, М. Згуровський, С. Калашникова, В. Кремень, С. Кудрявцева, В. Кухаренко, В. Луговий, І. Мілюкова, Н. Морзе, В. Олійник, П. Стефаненко та інші [1, с. 94]. Теоретичні засади впровадження дистанційного навчання ґрунтуються на працях

В. Бикова [1], який висвітлював стратегічні напрями розвитку відкритої освіти та створення єдиного інформаційно-освітнього простору, а Н. Морзе наголошує на необхідності розвитку цифрових компетентностей педагогів для реалізації адаптивного навчання.

Дистанційна форма навчання на уроках технологій відкриває унікальні можливості для:

– індивідуалізації навчання, коли кожен учень може працювати над проєктом у власному темпі, багаторазово переглядаючи відеоінструкції та детальні зйомки складних етапів виготовлення виробу;

– інклюзивності, що забезпечує доступ до творчої діяльності учням з особливими освітніми потребами або тим, хто має обмежену мобільність, через створення комфортного та безпечного освітнього середовища вдома;

– демократизації освіти, завдяки якій учні з територіальних громад, внутрішньо переміщені особи та ті, хто перебуває за кордоном, отримують доступ до сучасних цифрових ресурсів і національної культурної спадщини.

Таким чином, дистанційна освіта виступає як засіб подолання бар'єрів. Використання цифрових інструментів у цьому процесі не лише компенсує відсутність фізичної присутності вчителя, а й стимулює розвиток самоорганізації, цифрової грамотності та творчої автономності учнів старших класів.

У контексті вивчення навчального предмета технології в старшій школі постає важливий виклик щодо забезпечення високої якості опанування практичних навичок в умовах віддаленої взаємодії з учителем. Організація освітнього процесу в дистанційному форматі потребує розробки методичного супроводу, який дозволяє ефективно здійснювати корекцію практичної діяльності учнів поза межами традиційної навчальної майстерні.

Вирішення цієї проблеми лежить у площині переосмислення моделі навчання. В. Кухаренко доводить, що вирішальним фактором успіху є методичне проєктування системи дистанційного навчання та організація взаємодії суб'єктів освітнього процесу. У випадку технологічної освіти така взаємодія має бути спрямована на стимулювання продуктивної активності учня. Особливого значення набуває розвиток творчих здібностей учнів засобами проєктної діяльності (О. Коберник) та трансформація дистанційного середовища у простір активного технічного пошуку й творчості старшокласників (А. Терещук).

Водночас перехід до дистанційного формату викладання навчального предмета технології супроводжується низкою викликів. Серед них:

– методичні, що проявляються у складності демонстрації тонких маніпуляцій та неможливості безпосереднього тактильного контролю вчителя;

– технічні, пов'язані з нерівномірністю оснащення домашніх робочих місць, нестабільністю інтернет-зв'язку та необхідністю адаптації складних технологічних процесів під наявні вдома інструменти й матеріали;

– психолого-педагогічні, які полягають у ризику зниження рівня мотивації через дефіцит живої соціальної взаємодії та потребу у посиленому емоційному супроводі творчої діяльності учнів.

Наявність цих бар'єрів актуалізує потребу в пошуку нових підходів до викладання, де використання цифрових інструментів (віртуальних дошок, інтерактивних карт, відеоінструкцій з макрозйомкою) дозволяє нівелювати

дистанцію та забезпечити високоякісну технологічну підготовку.

Отже, дистанційна освіта сьогодні виступає не лише вимушеним форматом організації навчання, а й ефективним інструментом подолання освітніх бар'єрів, що сприяє розвитку самоорганізації, цифрової грамотності та творчої автономності учнів, перетворюючи дистанційне освітнє середовище на простір активного технічного пошуку й проєктної діяльності старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.

2. Більше третини українських дітей залишаються переміщеними особами після чотирьох років війни – ЮНІСЕФ : вебсайт. 2026. 9 берез. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/more-third-ukraines-children-remain-displaced-four-years-war-unicef (дата звернення: 09.03.2026).

3. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. П. 3, розд. I. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n2 (дата звернення: 09.03.2026).

4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 09.03.2026).

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 09.03.2026).

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

(Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Воєнні події, що відбуваються в Україні, суттєво позначилися на функціонуванні освітньої системи, висунувши на передній план питання збереження життя та здоров'я учнів і педагогів. Значні міграційні процеси, зокрема серед дітей шкільного віку, стали серйозним викликом для забезпечення рівного доступу до освіти. За даними ЮНІСЕФ, мільйони українських дітей змушені були змінити місце проживання, причому значна їх частина перебуває за межами країни або має статус внутрішньо переміщених осіб [1]. За таких обставин традиційні підходи до організації навчання виявляються недостатньо ефективними, що обумовлює необхідність активного впровадження дистанційних форм освіти. Особливих труднощів зазнає викладання дисциплін практичного спрямування, зокрема предмета «Технології», зміст якого орієнтований на формування прикладних умінь і навичок.

Провідним засобом реалізації конституційного права на освіту в цих умовах стала дистанційна форма навчання. Її нормативно-правову основу становить Закон України «Про освіту» [2], відповідно до статті 9 якого дистанційне навчання визначається як повноцінна форма здобуття освіти, що здійснюється з використанням цифрових технологій.

Більш детально організація освітнього процесу регламентується Законом України «Про повну загальну середню освіту» [3], який гарантує можливість здобуття освіти за різними формами, включаючи дистанційну. Це має особливе значення для навчання технологій, оскільки цей предмет передбачає розвиток практичних умінь, навичок і проєктно-технологічного мислення, що потребує пошуку ефективних способів реалізації в умовах віддаленої взаємодії.

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» [4], дистанційне навчання трактується як організація освітнього процесу за умов просторової віддаленості його учасників із використанням цифрового освітнього середовища. У контексті предмета «Технології» це передбачає широке застосування цифрових ресурсів, зокрема відеоінструкцій, віртуальних лабораторій, симуляторів і проєктних методів, які частково компенсують відсутність традиційного навчального середовища.

Важливою ознакою дистанційного навчання є інтеграція синхронного та асинхронного режимів взаємодії. Під час викладання технологій синхронний формат (онлайн-заняття, консультації, демонстрації) забезпечує пояснення технологічних операцій, проведення інструктажу та отримання зворотного зв'язку. Разом із тим його організація повинна відповідати вимогам Санітарного регламенту

[5], який обмежує тривалість безперервної роботи з екраном і передбачає необхідність раціонального планування занять.

Асинхронний формат є не менш важливим для навчання технологій, оскільки дає можливість учням самостійно виконувати практичні завдання, працювати над проєктами, опановувати матеріал у зручному темпі та повторювати окремі технологічні операції. Такий підхід сприяє розвитку автономності, креативності та відповідальності, що є важливими результатами технологічної освіти.

Водночас дистанційне навчання технологій супроводжується певними труднощами, серед яких обмежений доступ до необхідних матеріалів та інструментів, ускладнений контроль за виконанням практичних завдань, а також потреба адаптації навчального змісту до умов домашнього середовища. Це зумовлює необхідність використання доступних ресурсів, побутових технологій і засобів цифрового моделювання.

Результативність дистанційного навчання значною мірою визначається рівнем розвитку цифрового освітнього середовища, яке має відповідати вимогам безпечності, доступності та функціональності [3]. Застосування сучасних цифрових платформ, інтерактивних інструментів і сервісів спільної роботи відкриває додаткові можливості для організації проєктної діяльності учнів у межах предмета «Технології».

Отже, дистанційне навчання технологій у період воєнного стану є не лише вимушеним рішенням для забезпечення безперервності освіти, а й чинником оновлення змісту та методів навчання. Наявна нормативно-правова база створює необхідні умови для його ефективної реалізації, а поєднання різних форматів взаємодії сприяє гнучкості та доступності освітнього процесу. Водночас це стимулює педагогів до впровадження інновацій і розвитку цифрових компетентностей усіх учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. UNICEF. Більше третини українських дітей залишаються переміщеними особами після чотирьох років війни. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/more-third-ukraines-children-remain-displaced-four-years-war-unicef (дата звернення: 10.04.2026).

2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 02.04.2026).

3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 01.04.2026).

4. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n2 (дата звернення: 10.04.2026).

5. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#n15 (дата звернення: 10.04.2026).

ПРЕСТИЖ В ОСВІТІ І НАУЦІ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ШЛЯХИ ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

(Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач, Коваль К. В., асистент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні трансформації у сфері освіти і науки, зокрема глобалізація, інтернаціоналізація досліджень, посилення конкуренції між інституціями та нерівномірний розподіл ресурсів, актуалізують проблему осмислення престижу як складного багатовимірного феномена. Престиж дедалі більше впливає на професійний вибір, академічну мобільність, доступ до ресурсів та кар'єрні траєкторії, а також визначає позицію як окремого дослідника, так і освітньої інституції у глобальному науковому просторі.

Аналіз сучасних зарубіжних досліджень засвідчує відсутність єдиного універсального визначення престижу, однак дозволяє виокремити кілька взаємодоповнювальних підходів до його інтерпретації.

По-перше, престиж розглядається як символічний ресурс і форма соціального визнання, що включає репутацію, статус, професійний авторитет та схвалення з боку академічної спільноти. У дослідженні A. Lam [8] престиж постає як самостійна мотиваційна категорія, що має не меншу значущість, ніж матеріальні стимули. Водночас Y. Ding та B. Cronin [4] підкреслюють, що престиж пов'язаний не лише з кількістю визнання, а передусім із його якістю – зокрема, з боку впливових і авторитетних акторів науки. Це дозволяє розглядати престиж як форму «зваженого визнання» та як специфічний вид символічного капіталу.

По-друге, престиж інтерпретується як структурно-мережева характеристика, що визначається позицією в системі академічних зв'язків. У дослідженнях [2; 3; 11] він постає як результат включеності у мережі академічного найму, де ключовими є ієрархія, центральність та здатність інституцій відтворювати власний статус через підготовку і працевлаштування кадрів. Важливим є висновок про існування системної нерівності та обмеженої мобільності, коли престижні інституції відтворюють власну домінантну позицію. Крім того, престиж виконує функцію сигналу якості в умовах інформаційної асиметрії, що впливає на рішення щодо найму, співпраці та оцінювання.

По-третє, у сучасних дослідженнях підкреслюється ресурсно-продуктивнісний вимір престижу. Зокрема, M. Kwiek демонструє його зв'язок із міжнародною співпрацею, продуктивністю та доступом до фінансування, що формує поділ на більш і менш інтегровані групи дослідників [7]. M. Ferreira, R. Costas, V. Servedio, S. Thurner розширюють це бачення, трактуючи престиж як динамічний процес, пов'язаний із мобільністю дослідників, потоками талантів і відповідністю навичок інституційному середовищу [5]. У цьому контексті престиж

виступає не лише результатом, а й механізмом накопичення кумулятивних переваг, що посилює стратифікацію системи науки.

Окрему аналітичну лінію становлять дослідження, які пов'язують престиж із метричними та бібліометричними показниками [1; 9]. У цих підходах він вимірюється через цитованість, імпакт-фактори, рейтинги та наукову видимість. Проте підкреслюється, що такі показники відображають лише частину явища, оскільки престиж має соціально сконструйований характер і формується в межах академічної «економіки престижу». Важливим є також розмежування між популярністю та престижем, де останній базується на експертному визнанні, а не лише на кількісних індикаторах.

Додатково, результати дослідження M. González-Sauri та G. Rossello [6] свідчать про нелінійний і контекстно залежний характер впливу престижу: він може як сприяти підвищенню продуктивності та кар'єрного зростання, так і не гарантувати їх. Це дозволяє розмежувати «об'єктивний» (структурний) та «перцептивний» (сприйманий) престиж, а також підкреслює необхідність врахування індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Крім того, науковці A. Morgan, D. Economou, S. Way та A. Clauset [10] вводять поняття епістемічної нерівності, відповідно до якого ідеї, що походять із престижних інституцій, мають структурні переваги у поширенні, незалежно від їхньої якості. Це підсилює розуміння престижу як чинника, що впливає не лише на кар'єри, а й на сам процес виробництва та поширення знання.

Узагальнення проаналізованих джерел дозволяє визначити престиж як багатовимірну та динамічну категорію. До його складових входять:

– символічні складові (визнання, статус, репутація);

– інституційні механізми (правила найму, ієрархія, оцінювання);

– ресурсні чинники (фінансування, інфраструктура, можливості);

– мережеві характеристики (позиція, зв'язки, мобільність);

– професійно-розвиткові аспекти (кар'єра, продуктивність, міжнародна інтеграція).

Таким чином, престиж у сфері освіти і науки доцільно розглядати як інтегральний показник, що відображає взаємодію індивідуальних досягнень і структурних умов академічного середовища. Це створює підґрунтя для розроблення комплексних інструментів його вимірювання (зокрема, індексів типу ESPI), які мають враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні компоненти, а також їхню нелінійну взаємодію в умовах сучасних освітніх викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bardiau M., Dony C. Measuring back : bibliodiversity and the Journal Impact Factor™ brand, a case study of IF-journals included in the 2021 Journal Citations Report™. URL : https://hdl.handle.net/2268/311015 (Last accessed : 01.04.2026).

2. Burris V. The academic caste system : prestige hierarchies in PhD exchange networks. URL : https://doi.org/10.1177/000312240406900205 (Last accessed : 07.04.2026).

3. Clauset A., Arbesman S., Larremore D. B. Systematic inequality and hierarchy in faculty hiring networks. URL : https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.1400005 (Last accessed : 07.04.2026).

4. Ding Y., Cronin B. Popular and/or prestigious? Measures of scholarly esteem. URL : https://doi.org/10.1016/j.ipm.2010.01.002 (Last accessed : 01.04.2026).

5. Ferreira M. R., Costas R., Servedio V. D. P., Thurner S. Scientific mobility, prestige and skill alignment in academic institutions. URL : https://arxiv.org/abs/2307.06426 (Last accessed : 03.04.2026).

6. González-Sauri M., Rossello G. The role of early-career university prestige stratification on the future academic performance of scholars. URL : https://doi.org/10.1007/s11162-022-09679-7 (Last accessed : 07.04.2026).

7. Kwiek M. The prestige economy of higher education journals: a quantitative approach. URL : https://doi.org/10.1007/s10734-020-00553-y (Last accessed : 07.04.2026).

8. Lam A. What motivates academic scientists to engage in research commercialisation : 'Gold', 'ribbon' or 'puzzle'? URL : https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.002 (Last accessed : 07.04.2026).

9. Massucci F. A., Docampo D. Measuring the academic reputation through citation networks via PageRank. URL : https://www.researchgate.net/publication/323934865_Measuring_academic_reputation_through_citation_networks_via_PageRank (Last accessed : 07.04.2026).

10. Morgan A. C., Economou D. J., Way S. F., Clauset A. Prestige drives epistemic inequality in the diffusion of scientific ideas. URL : https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-018-0166-4 (Last accessed : 07.04.2026).

11. Way S. F., Morgan A. C., Clauset A., Larremore D. B. The misleading narrative of the canonical faculty productivity trajectory. URL : https://arxiv.org/abs/1612.08228 (Last accessed : 07.04.2026).

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

(Литвиченко Д. С., старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні умови функціонування освітньої системи характеризуються активною цифровізацією та впровадженням дистанційних форм навчання, що суттєво впливає на процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема вчителів-логопедів. Неперервний професійний розвиток фахівців спеціальної освіти виступає важливою передумовою забезпечення якості корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Підвищення кваліфікації логопедів у системі неперервної освіти є сучасним та важливим завданням, що відзначається наростанням усвідомлення важливості підтримки навчання й розвитку впродовж всього життя. Цей процес є результатом розширення соціальної відповідальності та усвідомлення потреби у розвитку професійних компетентностей. Зараз дистанційне навчання набуває великої популярності, сприяючи поширенню різноманітних онлайн-курсів, вебінарів, конференцій та інших форм цифрової освіти. Це значно розширює можливості логопедів для підвищення кваліфікації, роблячи цей процес більш доступним та різноманітним. Крім того, підвищення кваліфікації сприяє адаптації логопедів до вимог ринку праці, враховуючи технологічний прогрес та постійні зміни в сучасному суспільстві, що вимагають постійного професійного вдосконалення. [1, с. 257].

Нормативно-правове забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні чітко визначає його як обов'язкову умову здійснення професійної діяльності. Відповідно до положень законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», безперервний професійний розвиток педагога є невід'ємною складовою його професійної діяльності та передбачає систематичне підвищення кваліфікації з метою оновлення та розширення професійних компетентностей [2; 3]. Законодавство також наголошує на необхідності впровадження сучасних освітніх технологій, зокрема цифрових інструментів і дистанційних форм навчання, що забезпечують гнучкість та доступність освітнього процесу. У цьому контексті підвищення кваліфікації набуває не формального, а стратегічного значення, виступаючи ключовим механізмом забезпечення якості освіти, професійної мобільності педагогів та їх готовності до інноваційної діяльності в умовах динамічних змін освітнього середовища.

Дистанційне навчання створює нові можливості для підвищення кваліфікації логопедів, забезпечуючи доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця перебування та сприяючи індивідуалізації освітнього процесу. Використання цифрових платформ, онлайн-курсів і вебінарів дозволяє інтегрувати сучасні наукові підходи у професійну діяльність та формувати інформаційно-цифрову компетентність фахівців.

Важливим аспектом є поєднання теоретичної підготовки з практичною складовою, що реалізується через аналіз кейсів, моделювання професійних ситуацій

та обмін досвідом у професійних спільнотах. Такий підхід сприяє розвитку професійного мислення, готовності до інноваційної діяльності та адаптації до змін у сфері освіти.

Підвищення кваліфікації вчителів-логопедів може здійснюватися на базі закладів вищої освіти, установ післядипломної педагогічної освіти, спеціалізованих центрів професійного розвитку педагогічних працівників, а також у межах діяльності громадських і професійних організацій та асоціацій. В умовах цифровізації освіти вагомого значення набувають онлайн-платформи, освітні сервіси та міжнародні освітні ресурси, які пропонують широкий спектр курсів, вебінарів, тренінгів і сертифікаційних програм. Крім того, ефективними формами професійного розвитку є участь у науково-практичних конференціях, майстер-класах, професійних спільнотах і мережах обміну досвідом, що сприяють оновленню фахових знань, розвитку практичних умінь та інтеграції інноваційних підходів у логопедичну практику.

Отже, підвищення кваліфікації логопедів в умовах дистанційного навчання виступає ефективним інструментом професійного зростання, що забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних для реалізації корекційно-педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі. У зв'язку зі зростанням кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, які відвідують заклади освіти, а також розвитком освітньої інфраструктури та появою нових форм надання корекційної допомоги, посилюється потреба у високому рівні професійної майстерності вчителів-логопедів. Від їхнього професіоналізму значною мірою залежить не лише академічна успішність дітей з ООП, а й ефективність корекційно-розвиткової роботи, рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних навичок, успішність соціалізації та подальша інтеграція дитини в суспільство. Саме тому систематичне підвищення кваліфікації, зокрема із використанням дистанційних технологій, набуває стратегічного значення як ключова умова забезпечення якості спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клочкова Ю., Король А., Скугорова С. Стратегії розвитку методологічної готовності логопеда у системі неперервної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71. Т. 2. С. 254–258.

2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 14.04.2026).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 14.04.2026).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

(Макарова Т. М., кандидат філологічних наук, доцент,
Махоніна Р. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Освіта – це важливий аспект показника адаптивності суспільства до зовнішніх викликів. У світі триває активний період цифровізації у всіх сферах, які пов'язані із життям людини. Один із найважливіших аспектів змін є саме освітня система. В Україні ми вимушені швидко адаптуватися через безпековий виклик, спершу пов'язаний з COVID-19, а пізніше з повномасштабним вторгненням росії. Однією з моделей, яка була впроваджена і продовжує існувати, є змішана форма навчання, вона поєднує традиційні очні заняття з дистанційними технологіями. Перехід молодших школярів до такого формату є складним психологічним процесом, оскільки саме у цьому віковому періоді відбувається становлення навчальної діяльності як провідної та формуються соціальні навички. Також ефективність засвоєння знань у таких умовах безпосередньо залежить від батьків, які допомагають сформувати навчальну мотивацію дитини [1, с. 12]. Специфіка змішаного навчання вимагає від дитини раннього розвитку навичок тайм-менеджменту та цифрової грамотності, що часто не збігається з природним темпом психофізіологічного дозрівання нервової системи у віці 6–10 років.

Молодший шкільний вік характеризується змінами у пізнавальній, емоційній та мотиваційній сферах. У цей період відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної, формуються основи довільної поведінки, розвивається здатність до самоконтролю та планування власної діяльності. Водночас мотиваційна сфера дітей молодшого шкільного віку є нестійкою та значною мірою залежить від зовнішніх стимулів, зокрема від оцінки дорослих, підтримки вчителя, фізичної та психологічної стабільності та емоційного клімату у класному колективі. Змішане навчання вимагає від учня 2–4 класів високого ступеня саморегуляції, яка в цьому віці ще перебуває на стадії формування. Проблема полягає у тому, що за відсутності безпосереднього емоційного контакту з учителем під час онлайн-сесій, внутрішня мотивація молодшого школяра може знижуватися, поступаючись зовнішнім стимулам або ігровим інтересам. Як зазначає Л. Шелестова, змішане навчання потребує не просто перенесення уроку в екран монітора, а розробки принципово нової методичної системи, де цифрові інструменти підтримують пізнавальний пошук учня [4, с. 12]. Саме тут на допомогу приходить гейміфікація як інструмент модернізації методик. Використання ігрових механік (балів, рівнів, сюжетних ліній) дозволяє компенсувати дефіцит уваги під час дистанційної складової. Гейміфікація апелює до природної потреби дитини в грі, поступово трансформуючи її у пізнавальний інтерес [4, с. 45]. Також ця методика створює безпечний простір для експериментів, де помилка сприймається не як поразка, а як можливість перезапустити рівень або отримати бали за те, де ти можеш себе проявити. Роль батьків у цьому процесі стає фундаментальною. Якщо вони демонструють тривожність або роздратування через технічні складнощі навчання, дитина миттєво

зчитує цей стан, що призводить до формування негативної установки щодо навчання взагалі. Відтак, психологічна просвіта батьків є невід'ємною частиною модернізації освітнього процесу.

Науковці зазначають, що навчальна мотивація є складним психологічним утворенням, яке включає систему внутрішніх і зовнішніх мотивів, що спонукають учня до навчальної діяльності. У структурі навчальної мотивації виділяють кілька основних компонентів: пізнавальні мотиви, мотиви досягнення, соціальні мотиви та зовнішні стимули. Пізнавальні мотиви пов'язані з інтересом до нового знання, прагненням до дослідження та відкриття. Мотиви досягнення проявляються у бажанні досягати успіху, отримувати високі результати та долати труднощі. Соціальні мотиви пов'язані з прагненням отримати схвалення з боку вчителя, батьків та однолітків [3]. В умовах змішаного навчання особливо важливо підтримувати саме внутрішню пізнавальну мотивацію, оскільки вона є більш стійкою та не залежить від зовнішніх умов організації навчального процесу. Учні, які мають сформований пізнавальний інтерес, здатні підтримувати навчальну активність навіть за відсутності постійного контролю з боку вчителя. Саме тому одним із головних завдань сучасної педагогіки є створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до навчання.

Застосування гейміфікації у початковій школі дозволяє врахувати вікові особливості дітей, зокрема їхню природну потребу в ігровій діяльності. Ігрові елементи сприяють підвищенню інтересу до навчального матеріалу, активізують пізнавальну діяльність та формують позитивне ставлення до навчання. Крім того, гейміфікація дозволяє підтримувати мотивацію учнів під час дистанційної складової змішаного навчання, коли традиційні методи стимулювання навчальної активності можуть бути менш ефективними [5].Ми ж розглядаємо навчальну мотивацію як складну систему, що включає пізнавальні мотиви (інтерес до змісту), мотиви досягнення (прагнення бути кращим) та соціальні мотиви (схвалення вчителя та батьків).

Емпіричне дослідження було проведене серед учнів початкової школи, які навчаються за змішаною формою. У дослідженні було використано методи педагогічного спостереження, анкетування та аналізу навчальної діяльності учнів. Отримані результати свідчать про те, що рівень навчальної мотивації значною мірою залежить від способу організації навчального процесу, а також від використання інтерактивних методів навчання.Зокрема, було встановлено, що використання цифрових освітніх платформ, інтерактивних завдань та елементів гейміфікації сприяє підвищенню інтересу учнів до навчання та активізації їхньої пізнавальної діяльності. Учні активніше виконують завдання, які мають ігровий характер, містять елементи змагання або передбачають отримання певних досягнень. Г. Медведєва та Ж. Дейнеко зауважують, що на навчальних платформах гейміфікація виконує роль зовнішнього стимулу, який через систему нагород активує внутрішні центри задоволення дитини [5, с. 114]. Виходячи з результатів дослідження, в умовах змішаного навчання пропонуємо впроваджувати наскрізний ігровий сюжет, де кожна тема уроку є місією, а вивчення матеріалу – накопиченням досвіду. Це дозволяє дитині наочно бачити свій прогрес навіть тоді, коли вчитель не перебуває поруч фізично. Важливо, щоб система балів була не каральною, а лише заохочувальною, що відповідає принципам гуманістичної психології. Змішана

форма навчання в початковій школі вимагає глибокої психологічної перебудови у взаємодії всіх учасників процесу. Навчальна мотивація молодших школярів у цих умовах є динамічним утворенням, яке потребує постійного підкріплення через інноваційні методики. Встановлено, що гейміфікація є ефективним ресурсом, який дозволяє стабілізувати пізнавальний інтерес за рахунок візуалізації успіху та ігрової залученості. Підтвердженням цього є й результати проведено дослідження (за методикою Н. Лускановоі) щодо рівня мотивації учнів 3-х класів (45 осіб). Згідно зі статистикою, 40% учнів мають середній рівень мотивації, а 15% – низький, що пов'язано з труднощами адаптації до онлайн-занять. Для корекції цих станів була розроблена програма психологічного тренінгу «Моя успішна освіта», яка включала ряд вправ на розвиток саморегуляції («Мій робочий день», «Екранний час») та підвищення самооцінки.

Окремий блок було присвячено консультативній роботі з батьками, оскільки в умовах змішаного навчання батьки стають «співавторами» освітнього процесу. Психологічний супровід батьків полягав у навчанні їх методів підтримки дитини без надмірного контролю, що часто стає причиною конфліктів та зниження інтересу до навчання. Він формувався на навчальній мотивації у змішаному навчанні, яка передбачає кілька напрямів роботи: по-перше, це створення позитивного емоційного клімату під час навчальної діяльності; по-друге, використання інтерактивних методів навчання, які сприяють активній участі учнів у освітньому процесі; по-третє, розвиток навичок саморегуляції та самостійної організації навчальної діяльності.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що змішана форма навчання створює нові можливості для розвитку навчальної мотивації молодших школярів, проте водночас потребує спеціально організованої педагогічної та психологічної підтримки. Використання інноваційних методів навчання, зокрема гейміфікації, інтерактивних технологій та цифрових ресурсів, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання та розвитку пізнавального інтересу учнів. Врахування психологічних особливостей навчальної мотивації молодших школярів у змішаному навчанні повинно передбачати необхідність поєднання традиційних педагогічних підходів із сучасними цифровими технологіями. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути спрямовані на розробку ефективних програм психологічної підтримки учнів початкової школи, а також на створення методичних рекомендацій для вчителів щодо підвищення навчальної мотивації у змішаному освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологія виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2015. 438 с.

2. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti (дата звернення: 10.12.2025).

3. Змішане навчання: психологічний аспект : монографія / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Фенікс, 2021. 210 с.

4. Шелестова Л. В. Змішане навчання у початковій школі : методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2021. 48 с.

5. Медведєва Г. М., Дейнеко Ж. В. Гейміфікація у навчальних платформах: вплив на мотивацію та ефективність навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 45. С. 112–118.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ЕГОЦЕНТРИЧНІ ТА КОНФОРМНІ НАСТАНОВЛЕННЯ

(Макарова Т. М., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У педагогічній теорії та практиці взаємодія між учителем і учнем розглядається як базовий чинник ефективності освітнього процесу. Вона визначає характер комунікації, рівень розвитку культури співпраці та взаємодопомоги, а також здатність учасників до спільного вирішення навчальних завдань. Аналіз цього феномену є необхідним для розуміння бар'єрів комунікативної саморегуляції педагога та пошуку шляхів їх подолання.

О. Андрощук наголошує, що педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення результативності освітнього процесу: вона передбачає поєднання педагогічного впливу та власної активності вихованця, організацію співпраці й взаємодопомоги, обмін інформацією та співучасть у вирішенні проблемних завдань [1, с. 18]. Однак на практиці її реалізація супроводжується труднощами, оскільки педагоги не завжди володіють механізмами суб'єкт-суб'єктної взаємодії та не усвідомлюють, що ефективність освіти досягається не кількістю заходів, а розвитком культури спілкування.

У цьому контексті показовими є висновки Н. Голярдик, яка підкреслює, що педагогічне спілкування завжди має цілеспрямований характер. Викладач одночасно перебуває у кількох «площинах»: безпосередньо взаємодіє зі студентами, рефлексивно оцінює власні дії з позицій професійної відповідності та раціонально контролює цілі й доцільність їх корекції. Педагогічне спілкування виконує низку функцій: забезпечує взаємопізнання вихователя і вихованця, обмін думками та інформацією, організацію навчально-виховних заходів, а також створює умови для самовираження й самовизначення учасників. Авторка робить висновок, що воно є системою соціально-психологічної взаємодії, спрямованою на формування оптимального психологічного клімату та гуманізацію освітнього процесу [7, с. 67].

Л. Ковальчук розглядає педагогічну взаємодію як багаторівневий процес, що охоплює різні діяльнісні підсистеми та спрямований не лише на навчання, а й на виховання, розвиток і формування особистості. Авторка підкреслює її синергетичний характер: взаємодія між учителем і учнем не є одностороннім впливом, а передбачає поєднання педагогічних дій із власною активністю вихованця [3, с. 17–25]. У цьому контексті важливою є також концепція суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яку розробляють С. Шехавцов та М. Вєрємєєва. Вона передбачає рівноправність ролей педагога й учня, коли обидві сторони виступають активними учасниками освітнього процесу, здатними до продуктивної співпраці та залучення у навчально-пізнавальний процес [6, с. 212–217]. Дослідники наголошують, що суб'єктність забезпечує перехід від авторитарних моделей навчання до діалогічних, спрямованих на розвиток особистості та формування ціннісних орієнтацій [6, с. 217].

М. Подберезький трактує педагогічну взаємодію як процес, що має причинну зумовленість: жодне явище в освітньому просторі не відбувається поза взаємодією [4, с. 31]. Вона є суперечливою та поєднує прагнення суб'єктів зберегти власну

ідентичність і водночас розширити межі свого впливу. Взаємодія поєднує активність, що забезпечує поступальний розвиток системи, та реактивність, яка регулює її ефективність. Її результатом є виникнення нової якості у зв'язках і станах учасників освітнього процесу.

Саме суперечливість педагогічної взаємодії створює умови для виникнення бар'єрів у комунікації. Егоцентричні настановлення педагога можуть посилювати прагнення «зберегти себе» у незмінному вигляді, тоді як конформні – призводять до втрати власної позиції у процесі співпраці. У результаті взаємодія втрачає здатність породжувати нову якість і перетворюється на формальну схему.

Проблема егоцентричних і конформних настановлень у педагогічному спілкуванні є однією з ключових у контексті розвитку комунікативної саморегуляції педагога. Як зазначає Т. Кириченко, питання реалізації саморегуляції вчителя у взаємодії з учнями часто лишається поза увагою дослідників [2, с. 126]. Це актуалізує потребу розгляду більш складних психологічних процесів, які визначають якість взаємодії в освітньому середовищі, зокрема подолання егоцентричних і конформних настановлень у педагогічному спілкуванні.

У колективній монографії науковців Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України педагогічне спілкування розглядається в межах інтегративної теорії міжособистісної взаємодії. Учитель постає як суб'єкт педагогічного впливу, а автентична взаємодія з учнями визначається ключовою умовою подолання крайнощів у комунікації – егоцентричних і конформних настановлень [5, с. 180].

Психологічний вплив аналізується як процес і результат змін активності суб'єкта, що має структуру: суб'єкт, реципієнт, цілі, дії та результати. «Мішенями» виступають особистісні якості, які підлягають розвитку чи трансформації [5, с. 181–182]. Він може бути довільним або мимовільним, прямим чи опосередкованим, але ефективність визначається цілеспрямованістю та використанням психологічних засобів.

Згідно з психодинамічним підходом, взаємини між учителем і учнем значною мірою формуються неусвідомлюваними процесами: дитина переносить у школу настанови, сформовані в сім'ї, а педагог реагує на них прийняттям чи відторгненням. Учитель може несвідомо переносити власні дитячі переживання у професійну діяльність, що впливає на характер комунікації [5, с. 184–185]. Психоаналітичний підхід пояснює це впливом минулого досвіду, тоді як поведінковий і когнітивний акцентують увагу на зміні середовища та переконань педагога.

Важливим чинником є стиль педагогічного спілкування. Авторитарний стиль часто поєднується з егоцентричними настановленнями, що ускладнюють діалог і знижують мотивацію учнів. Конформні настановлення проявляються у ліберальному чи пасивному стилі, коли педагог уникає власної позиції та обмежує самостійність дітей. Найбільш продуктивним є демократичний стиль, який сприяє розвитку пізнавальної активності та критичного мислення [5, с. 190–197].

Конструктивність педагогічного впливу залежить від особистісної децентрації педагога, тобто від подолання крайнощів у комунікації. Егоцентричні настановлення зводять взаємодію до одностороннього контролю, тоді як конформні – до втрати авторитету й орієнтирів для учнів. Автономна позиція, що поєднує вимогливість із повагою, створює умови для самовираження та розвитку

самостійності школярів [5, с. 116].

Інтегративна модель психологічної підтримки підкреслює, що емоційне благополуччя дітей залежить від якості педагогічної взаємодії. Учитель сам є не лише суб'єктом, а й реципієнтом впливу: його внутрішні проблеми й невротичні блоки можуть транслюватися у взаємини з учнями. Тому важливою умовою є мобілізація особистісних і професійних ресурсів педагога, формування позитивної Я-концепції та опанування психотехніками конструктивного впливу [5, с. 230–231].

Таким чином, проблема егоцентричних і конформних настановлень у педагогічному спілкуванні безпосередньо пов'язана з темою комунікативної саморегуляції педагога. Саме ці настановлення виступають бар'єрами, що блокують здатність учителя регулювати власну комунікацію, зберігати баланс між вимогливістю та повагою, між контролем і партнерством. Подолання крайнощів у комунікації через розвиток автономної позиції педагога забезпечує перехід від формальної взаємодії до автентичного діалогу, спрямованого на розвиток особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 15–19.

2. Кириченко Т. Психологічні особливості саморегуляції вчителя в комунікації у процесі мовленнєво-педагогічного спілкування. *Наукові записки*. Вип. 20(1). 2016. С. 125–135.

3. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львів. ун-ту*. 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 17–25.

4. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 2. С. 31–36.

5. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід : монографія / В. Л. Зливков, О. В. Завгородня, С. О. Лукомська, С. О. Копилов, О. В. Котух ; за ред. В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської. Київ, 2019. 259 с.

6. Шехавцова С. О., Вєрємєєва М. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі як умова організації навчально-дослідної діяльності учнів. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 6(3). С. 212–219.

7. Цимбал-Слатвінська С. В., Бабій І. В. Копінг-стратегії як здоров'язберігаючі технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 67.2. С. 23–29. УДК 159.944.4:159.98.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

(Малофеєва О. О., асистент кафедри початкової освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасна початкова освіта в Україні стикається з гострою проблемою освітніх втрат, спричинених пандемією COVID-19, повномасштабною війною, повітряними тривогами, відключеннями електроенергії та масовою міграцією сімей. Ці фактори призвели до значних прогалин у формуванні базових математичних компетентностей здобувачів освіти, особливо в арифметиці, геометрії та логічному мисленні. За даними трирівневого дослідження EdEra спільно з The Tokarev Foundation (2024–2025), 42% українських підлітків не досягають базового рівня математичної грамотності (PISA-2022), а прогалини накопичуються вже в початковій школі. Дослідження також фіксує, що 40–60% учнів відчувають математичну тривожність – емоційний стан, який знижує мотивацію, викликає страх помилок і безпосередньо погіршує навчальні результати [1; 3].

У таких умовах актуальним стає пошук доступних психолого-педагогічних інструментів, які одночасно компенсують когнітивні втрати та знижують емоційне напруження. Одним із перспективних засобів є гейміфікація – впровадження ігрових елементів в освітній процес.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати психолого-педагогічний потенціал гейміфікації як ефективного інструменту подолання освітніх втрат у навчанні математики здобувачів початкової освіти, а також проаналізувати можливості цієї технології щодо підвищення мотивації до навчання та зниження рівня математичної тривожності дітей.

Гейміфікація – це процес додавання ігрових механік (очки, бейджи, рівні, лідерборди, квести, миттєвий зворотний зв’язок) до неігрового навчального середовища. Ігрові елементи задовольняють три базові психологічні потреби дитини: автономію (учень частково обирає шлях проходження завдань або темп), компетентність (поступове ускладнення завдань з відчуттям швидкого успіху та прогресу) та соціальну взаємодію (співпраця в команді або безпечне змагання). Це особливо важливо для подолання математичної тривожності, оскільки гра перетворює «страшну» математику на захоплюючу діяльність, де помилка стає природною частиною процесу навчання, а не провалом, що знижує емоційне напруження та підвищує самооцінку [4].

Аналіз наукових робіт показує високий потенціал гейміфікації для компенсації освітніх втрат. Наприклад, Г. Шикітка та М. Лагодич у дослідженні ефективності впровадження гейміфікації в освітній процес з математики в початковій школі України доводять, що ігрові елементи суттєво підвищують залученість учнів і сприяють відновленню в них базових компетентностей [4]. У свою чергу Н. Сірант і М. Гаврон розглядають поєднання гейміфікації зі штучним інтелектом як потужний інструмент мотивації до позакласної роботи з математики в початковій освіті, що особливо актуально в умовах обмеженого очного навчання [2]. Міжнародні дослідження також підтверджують позитивний вплив. Так, Y. Yan

зазначає, що гейміфікація стимулює інтерес, покращує розуміння арифметики та геометрії, розвиває креативне мислення та допомагає будувати геометричні структури [5].

Практичні можливості гейміфікації для подолання освітніх втрат у математиці 1–4 класів реалізуються через комбінацію цифрових, змішаних та офлайн-інструментів, що робить її доступною навіть у школах з обмеженим технічним забезпеченням.

Цифрові інтерактивні платформи Khan Academy і Matific дозволяють індивідуалізувати та адаптувати рівень складності завдань. Вони автоматично підлаштовують рівень складності під учня, пропонуючи бали, рівні та нагороди за арифметичні операції. Kahoot і Blooket дають можливість провести динамічні математичні вікторини для закріплення матеріалу в реальному часі. Такі інструменти особливо ефективні для повторення матеріалу, який було пропущено [4].

Програму Minecraft Education Edition можна використовувати для мотивації учнів до вивчення просторової геометрії. Під час роботи з сервісом Scratch активно відбувається розвиток алгоритмічного та логічного мислення. Але важливо пам’ятати, що звичайні математичні бінго, карткові ігри на обчислення чи квести з математичними завданнями є не менш ефективними [5].

Такі підходи дозволяють індивідуалізувати навчання, щоб слабші учні повторювали матеріал в ігровій формі без тиску групи, а сильніші могли виконували додаткові завдання. Гейміфікація особливо ефективна в умовах змішаного та дистанційного навчання, коли традиційні методи взаємодії обмежені. Вона допомагає не лише підтягнути знання з арифметики чи логіки, а й покращує емоційний стан дитини. Замість страху перед помилкою з’являється відчуття успіху й азарт [1].

Разом з тим, гейміфікація має певні обмеження, зазначає Г. Шикітка. Так, надмірна конкуренція може посилити тривожність у деяких дітей, викликати надмірну емоційну реакцію у випадку програшу, а безконтрольне використання ігрових елементів, особливо цифрових ігор, – відволікати від основного змісту навчання [4]. Тому важливо дотримуватися балансу під час використання технології гейміфікації, гармонійно поєднуючи їх з традиційними методами.

Отже, гейміфікація є доступним, психологічно комфортним і ефективним інструментом подолання освітніх втрат з математики в початковій школі. Вона поєднує процеси поглиблення базових компетентностей з підвищенням мотивації та зменшенням тривожності дітей, повністю відповідаючи принципам Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Більшість учнів 6-х і 8-х класів виконали тести на «середньому» рівні з математики та української мови. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/bilshist-uchniv-6-kh-i-8-kh-klasiv-vikonali/ (дата звернення: 25.03.2026).

2. Сірант Н. П., Гаврон М. Я. Гейміфікація та штучний інтелект для мотивації здобувачів початкової освіти до позакласної роботи з математики. *Grail of Science*. 2025. № 58. DOI: 10.36074/grail-of-science.14.11.2025.115

3. Чому діти не знають математику і що з цим робити: дослідження EdEra та Tokarev Foundation. Ed-Era: блог. URL: https://ed-era.com/blog/chomu-dity-ne-znayut-matematyku-doslidzhennya/ (дата звернення: 25.03.2026).

4. Шикітка Г. М., Лагодич М. І. Впровадження гейміфікації в освітній процес із математики в початковій школі України. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 11. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/358 (дата звернення: 29.03.2026).

5. Yan Y. Gamification in Primary School Mathematics Education. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 22. P. 370–376. DOI: https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12468

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВІЙСЬКОВО-ІСТОРИЧНОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ НА УРОКАХ «ЗАХИСТУ УКРАЇНИ»

(Мачков Д. В., здобувач другого (магістерського) рівня освіти,
Мирошниченко В. О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри правознавства)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Повномасштабне збройне вторгнення Росії в Україну, розпочате 24 лютого 2022 року, докорінно змінило порядок денний вітчизняної педагогіки. На передній план вийшли питання формування стійкої національно-патріотичної ідентичності молоді, готовності до збройного захисту держави та осмисленого ставлення до власної культурної спадщини. В цьому контексті предмет «Захист України» набуває не лише військово-прикладного, а й глибокого виховного значення: він покликаний не просто навчити технічних прийомів, а сформувати громадянина, який розуміє, за що і чому він захищатиме свою країну.

Серед різноманітних педагогічних підходів до реалізації цих завдань особливе місце посідає військово-історична реконструкція – метод активного «проживання» історичних подій через відтворення їх матеріального і процесуального виміру. На відміну від традиційного вивчення воєнної історії за підручником, реконструкція занурює учня у часовий і просторовий контекст події, апелює до тілесного, емоційного та когнітивного досвіду одночасно. Проте педагогічна наука ще не виробила систематизованого уявлення про те, як саме і за яких умов цей метод може слугувати інструментом трансформації національно-патріотичного виховання в межах шкільного курсу «Захист України» [2].

Актуальність дослідження посилюється тим, що в умовах активних бойових дій частина традиційних форм патріотичного виховання (походи на місця бойової слави, відвідування ветеранів, масові публічні заходи) є або неможливою з міркувань безпеки, або втрачає свій мирно-декларативний характер і потребує якісно нового переосмислення. Військово-історична реконструкція, вміло інтегрована в навчально-виховний процес, здатна заповнити цю прогалину, ставши містком між культурною пам’яттю та актуальним досвідом воєнного часу.

Теоретичні засади національно-патріотичного виховання в українській педагогіці закладені у працях Н. Бондаренка, О. Вишневського, П. Ігнатенка, І. Беха. Концептуальні підходи до патріотичного виховання молоді в умовах воєнного стану розроблялися В. Киричок, Т. Дем’янюк та ін. Зокрема, І. Бех наголошує на необхідності особистісно орієнтованого підходу до виховання патріотизму, що передбачає не зовнішнє нав’язування цінностей, а їх внутрішнє прийняття через переживання і рефлексію.

Проблематика збройних сил та армійських традицій як компонента патріотичного виховання представлена у дослідженнях О. Діденка, М. Нещадима, В. Ягупова. Однак у переважній більшості цих праць акцентується або теоретичний вимір патріотичного виховання, або суто військово-технічна підготовка – тоді як виховний потенціал власне військово-історичної реконструкції в шкільній практиці

залишається систематично нерозробленим. Відсутність спеціальних педагогічних студій, присвячених цьому питанню стосовно курсу «Захист України», підтверджує наукову актуальність і новизну пропонованого дослідження [4].

Національно-патріотичне виховання у сучасному розумінні – це цілеспрямований педагогічний процес формування у зростаючої особистості любові до Батьківщини, готовності до її захисту, поваги до державних символів, культурних традицій і героїчного минулого свого народу. В умовах воєнного часу цей процес набуває якісно нових характеристик: патріотизм перестає бути суто декларативною цінністю і стає екзистенційною необхідністю, а його формування вимагає педагогічних методів, здатних торкнутися глибинних ціннісно-смислових пластів особистості [2].

Військово-історична реконструкція (ВІР) – це вид суспільно-культурної та навчальної діяльності, що полягає у відтворенні матеріального вигляду, побуту, тактики і духу конкретної військово-історичної епохи чи події за допомогою автентичних або точно відтворених артефактів, одностроїв, зброї (у навчальних версіях – макетів), прийомів і дій. В освітньому контексті ВІР передбачає активне залучення учнів до відтворення та осмислення реальних або типових бойових епізодів вітчизняної воєнної.

Педагогічний потенціал ВІР у контексті уроків «Захисту України» реалізується через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, механізм ідентифікації: вдягаючи форму українського вояка різних епох – від козацького пластуна до учасника Революції Гідності, від захисника Крут до бійця АТО/ООС – учень символічно долучається до неперервного ланцюга захисників Вітчизни, переживаючи почуття причетності до великої спільної справи. По-друге, механізм емпатії: реконструюючи конкретні бойові епізоди, учасники «ставлять себе на місце» реальних людей, які жили, воювали і гинули за Україну, що формує емоційно забарвлене ставлення до вітчизняної воєнної, яке неможливо досягти через читання підручника [1].

По-третє, реконструкція реалізує механізм тілесного пізнання: фізичне відтворення тактичних прийомів, пересувань, роботи із спорядженням залишає кінестетичний «слід» у пам'яті учня, роблячи отриманий досвід значно стійкішим, ніж вербальне навчання. Нарешті, четвертий механізм — колективна пам'ять і ритуал: регулярне відтворення ключових подій національної воєнної у шкільному середовищі формує спільний меморіальний простір класу та школи, що є базовою умовою становлення групової ідентичності.

Форми ВІР, застосовні на уроках «Захисту України», утворюють цілий спектр – від мінімалістичних до ресурсоємних. Найдоступніша форма – «живий урок» або музейний урок із залученням реконструкторів-волонтерів: запрошений учасник руху військово-історичної реконструкції демонструє спорядження, зброю, розповідає про тактику конкретної епохи і відповідає на запитання учнів. Дещо складнішою, але надзвичайно ефективною формою є рольові тактичні заняття: учні поділяються на «підрозділи», отримують «легенди» – стислі біографії реальних бійців певної епохи – і відтворюють типовий тактичний епізод (організація оборони, проведення розвідки, прорив із оточення тощо) у безпечних умовах шкільного полігону чи навколишньої місцевості [3].

Найбільш комплексною формою є шкільні реконструкційні заходи до

знакових дат – Дня захисників і захисниць України, річниці битви під Крутами, Дня пам'яті та перемоги над нацизмом у Другій світовій війні тощо. Такі заходи поєднують елементи інсценізації, музейної виставки, майстер-класу з прикладних умінь та рефлексивного діалогу, охоплюючи одразу когнітивну, емоційну і діяльнісну складові патріотичного виховання. Важливо, що сучасна ВІР в Україні охоплює не лише Другу світову, а й козацьку добу, визвольні змагання 1917–1921 рр., діяльність УПА та, дедалі частіше, події Революції Гідності і Російсько-української війни – що робить її особливо актуальним інструментом для формування цілісного образу українського воїна-захисника [1].

Для педагогічно ефективного впровадження ВІР у курс «Захист України» необхідно дотримуватися низки умов. Першою є науково-методична достовірність: відтворювані події, артефакти та тактичні прийоми мають відповідати науковим даним і не містити фактичних помилок, що могли б деформувати історичне уявлення учнів. Другою умовою є ціннісна спрямованість: кожен реконструкційний захід повинен мати чітко визначену виховну мету – не просто розважити чи вразити, а сформувати конкретне ставлення, переконання або ціннісну установку. Третя умова – обов'язкова рефлексія після реконструкційного заняття: структурований дебрифінг, під час якого вчитель допомагає учням осмислити пережите, провести паралелі з сучасністю і сформулювати власну позицію [4].

Четверта умова стосується безпеки та вікової відповідності: зміст реконструкцій має бути адаптований до вікових особливостей старшокласників і не містити елементів, що можуть травмувати психіку, особливо зважаючи на те, що частина учнів має досвід безпосереднього зіткнення з наслідками війни. П'ята умова – інтеграція в контекст: ВІР має органічно вписуватися у тематичний план курсу й не бути самодостатнім «атракціоном», а слугувати поглибленню конкретної навчальної теми, пов'язуючи військово-історичні знання з актуальними завданнями підготовки до захисту держави [5].

Висновки. Військово-історична реконструкція є перспективним і педагогічно обґрунтованим методом трансформації національно-патріотичного виховання на уроках «Захисту України». Через механізми ідентифікації, емпатії, тілесного пізнання та колективної пам'яті вона здатна формувати глибоку, особистісно прийняту патріотичну свідомість – на противагу поверховому, декларативному патріотизму. Різноманітність форм ВІР – від музейних уроків до рольових тактичних занять і шкільних реконструкційних заходів – дозволяє гнучко адаптувати цей метод до умов конкретної школи, наявних ресурсів та вікових особливостей учнів.

Ефективне застосування ВІР потребує дотримання педагогічних умов: науково-методичної достовірності, ціннісної спрямованості, обов'язкової рефлексії, вікової адаптованості та змістовної інтеграції в курс. В умовах триваючої збройної агресії проти України, коли питання патріотичного виховання набуло особливої гостроти, а значна частина традиційних форм цієї роботи потребує переосмислення, військово-історична реконструкція може стати важливим педагогічним інструментом єднання пам'яті та сучасного героїзму у свідомості учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар І., Леус С. Впровадження військово-історичної реконструкції у фізичне виховання як засіб патріотичного виховання учнів. *Вісник Прикарпатського*

університету. Серія: Фізична культура. 2024. № 43. С. 67–71. DOI: https://doi.org/10.15330/fcult.43.67-71.

2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.

3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

4. Ягупов В. В. Основи військово-дидактичних знань: навч. посібник. Київ: Київський університет, 2000. 399 с.

5. Колб Д. А. Навчання через досвід: досвід як джерело навчання і розвитку / пер. з англ. Київ : Вища школа, 2019. 256 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПОДКАСТИНГУ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

(Мусієнко Ю. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Дуброва О. В., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Освітній подкаст як медіаносій є технічним засобом навчання англійської мови, що дозволяє вирішувати комплексні завдання іномовної освіти. Використання подкастів у навчанні демонструє мобільність сучасної системи освіти в цілому, її адаптивний характер.

Слово podcasting (англ.) завдячує своєю появою відомому ведучому каналу MTV Адаму Керрі. Саме він об'єднав два слова: iPod – торгова марка серії портативних медіапрогравачів компанії Apple (США) та broadcasting – повсюдне широкоформатне мовлення. Термін «подкастинг» набув такого значення: це спосіб поширення звукової або відеоінформації в Інтернеті.

Подкаст є аудіотекстом певного жанру, певної тривалості, у деяких випадках супроводжується відеоматеріалом. Подкастами також називають аудіоблоги або передачі, що публікуються в Мережі у вигляді випусків; регулярно оновлювані серії файлів, що публікуються за однією адресою в мережі Інтернет.

Для зручності диференціації подкасти прийнято поділяти на кілька типів, кожен з яких має свої характерні риси: аудіоподкаст, відеоподкаст, скрінкаст. Суть скрінкасту полягає в тому, що за допомогою спеціальної програми відбувається запис дій на екрані комп'ютера разом з аудіокоментарями. Аудіофайли є найбільш використовуваними, оскільки мають ряд переваг перед відеоформатом, а саме:

1) відсутність навантаження на зір (студенти проводять багато часу за комп'ютером, тому є можливість слухати, при цьому очі можна закрити, дати їм відпочити);

2) невеликий розмір файлу (швидше засвоюється та простіше зберігається);

3) простота використання [2, с. 29].

Подкаст можна прослухати практично на будь-якому пристрої (комп'ютер, телефон). Як правило, подкасти мають певну тематику та періодичність виходу. Виділяють такі основні жанри подкастів: аудіоблоги (аналог онлайн-щоденника), комедії-подкасти, техніка, музика, couple casts (що висвітлюють особисте життя авторів, частіше сімей), освітні подкасти, аудіокниги, новини, sci-fi, інтерв'ю, радіоспектаклі та радіошоу, політика, спорт, ігри. Новинні, наукові, спортивні подкасти, інтерв'ю, радіошоу та інші жанри аудіоблогів забезпечують варіативність змісту навчання аудіювання. У зв'язку з цим слід підкреслити цінність подкастів усіх жанрів і категорій, які дозволяють викладачеві вирішувати комплексні завдання навчання. Незаперечна перевага подкастів полягає в тому, що вони надають учням чудову можливість слухати актуальні сучасні автентичні тексти різних жанрів на будь-яку тему, що цікавить учня, у різноманітному виконанні (акцент, тембр, ритм, плинність мовлення мовця).

Використання подкастів під час навчання англійської мови надає такі актуальні можливості:

1) межі навчального середовища розширюються, і навчання може відбуватися як під час аудиторних, так і позааудиторних занять;

2) значною мірою вирішується проблема міжкультурного спілкування та взаємодії, відбувається поширення та обмін подкастами в Інтернеті;

3) відбувається зниження рівня психологічних труднощів та подолання мовного бар'єру;

4) додаткова та дуже плідна мовна практика.

Метою є обґрунтування використання подкастів як ефективного інструменту для формування комунікативної компетентності та підвищення мотивації під час вивчення англійської мови. Методи включають аналіз наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, моделювання алгоритмів роботи з аудіоматеріалами та метод занурення в автентичне середовище.

Освітні подкасти, що використовуються при вивченні англійської мови, дозволяють вирішити цілу низку методичних завдань:

- розширення та збагачення лексичного запасу,
- формування та вдосконалення граматичних навичок,
- розвиток умінь говоріння та письмової мови.

Найбільш прийнятним і реалістичним завданням використання подкастів у навчальних цілях залишається формування рецептивних аудітивних навичок при роботі з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом; розвиток умінь розуміння іншомовного мовлення на слух – відокремлювати головне від другорядного, визначати тему повідомлення, членувати текст на смислові фрагменти, встановлювати логічні зв'язки, виділяти головну думку, сприймати повідомлення в певному темпі, певної тривалості, до кінця без пропусків.

На сьогодні існують такі способи використання подкастів:

- прослуховування без завантаження файлів, в режимі онлайн;
- прослуховування в режимі офлайн, завантаження файлу;
- створення власних подкастів.

Подкаст, як засіб реального спілкування англійською мовою, містить інформацію, яку ми сприймаємо з різною глибиною та точністю розуміння. Таким чином, при відборі подкастів для змісту навчання аудіювання та розробці завдань до них викладач повинен дотримуватися основних принципів і вимог роботи з аудіотекстом та враховувати реальні потреби, цілі слухачів залежно від специфіки аудіотексту.

Наприклад, спеціально створені освітні аудіоблоги можуть бути спрямовані не тільки на розвиток умінь сприйняття та розуміння зв'язного аудіотексту на слух, але й націлені на формування та вдосконалення слухопромовної, лексикограматичної майстерності, тоді як автентичні подкасти надають інформацію для усного або письмового міркування чи обговорення.

Робота з подкастами передбачає кілька етапів, включаючи підготовку до розуміння, власне прослуховування та виконання вправ на розуміння й закріплення прослуханого матеріалу. Загалом, технологія роботи з подкастом збігається з технологією роботи над аудіотекстом і має чітку послідовність дій викладача та учня [3, с. 98]:

- попередній інструктаж і попереднє завдання;

– процес сприйняття та осмислення інформації подкасту;
– завдання, що контролюють розуміння прослуханого тексту.

Існує величезна кількість подкастів для вивчення англійської мови, які озвучуються носієм цієї мови або викладачем з багаторічним стажем роботи.

Найефективніші серед них:

1. BBC Learning English Podcast. Перевага цього подкасту полягає в тому, що тривалість становить лише 6 хвилин, легко сприймається на слух (виразна мова, середній темп). Незважаючи на те, що в аудіозаписах використовується досить складна лексика, до до кожного подкасту додається транскрипт. Якщо виникають труднощі зі сприйняттям на слух, текст можна тримати перед очима.

2. Audio English Podcast. Цей подкаст може бути корисним як тим, хто тільки починає вивчати мову (English for Beginners), так і тим, хто її вдосконалює (розділ Practical English). Також є можливість вибрати тему, що цікавить (Travel English, Telephone English, Banking English, Accounting English).

3. Luke's ENGLISH Podcast. Люк – кваліфікований викладач англійської мови з Лондона з 14-річним досвідом викладання. Він намагається запрошувати на свій подкаст друзів і родичів, щоб ми могли чути спонтанний діалог носіїв мови. Люк часто розряджає атмосферу жартами, іноді придумує та включає ігри, щоб цікавіше висвітлити тему. В основному аудіозапис триває більше години, його можна слухати під час прогулянки або поїздки. Такий подкаст буде особливо корисний для студентів, які вивчають англійську мову, оскільки розвиваються аудітивні навички.

4. Effortless English Podcast. Американець А. Хоуг використовує міні-історії з безліччю часів англійської мови. Це є ефективним способом набуття вільного володіння вираженням думок не рідною мовою. Його легко розуміти навіть з початковими знаннями, так як він говорить повільно і чітко. Хоуг розробив власну методику, як швидко вивчити англійську (вчити краще не слова, а фрази; немає сенсу братися за граматику, не маючи словникового запасу 1000 слів; аудіювання – обов'язкове).

5. I Will Teach You a Language Podcast. Оллі Річардс – ведучий подкасту – каже, що найголовніше у вивченні мови – отримувати задоволення від процесу. Оллі розмовляє 8 мовами і тепер дає практичні поради та стратегії вивчення мови. Сам блогер почав вивчати іноземні мови, будучи вже дорослим, тепер він є прикладом для всіх початківців – англійську може вивчити кожен [1, с. 517].

Можна з упевненістю сказати, що використання подкастів підвищує мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови, реалізує особистісний потенціал студента, допомагає оволодіти міжкультурною комунікативною компетенцією. Таким чином, перераховані вище особливості та можливості подкастів забезпечують нову актуальну якість процесу навчання англійської мови, а саме, не тільки високу мотивацію особистості, але й сприяють прояву їх ініціативності, цілеспрямованості, розвивають здатність слухати та чути, що, безумовно, сприяє підвищенню результативності навчального процесу.

Подкастинг став одним із найпотужніших інструментів для вивчення та викладання англійської мови в цифрову епоху. Нижче наведено тези, що розкривають його роль, переваги та методичні підходи.

1. Подкастинг як інструмент занурення (Language Immersion)

Доступ до автентичної мови: Подкасти надають можливість слухати живу,

неадаптовану англійську мову з її реальним темпом, сленгом та інтонаціями.

Різноманітність акцентів: На відміну від класичних навчальних аудіоматеріалів, подкасти знайомлять слухача з різноманіттям діалектів (британська, американська, австралійська, індійська англійська та ін.).

Контекстуальне навчання: Мова засвоюється через цікаві теми (технології, психологія, true crime), а не через сухі граматичні конструкції.

2. Психологічні та когнітивні переваги

Зниження «фільтра афекту»: Прослуховування подкасту в комфортній обстановці (у транспорті, під час прогулянки) знижує стрес, характерний для академічного середовища.

Пасивне vs Активне слухання: Подкасти дозволяють ефективно використовувати «мертвий час», перетворюючи його на корисну мовну практику.

Розвиток навичок здогадування: Постійне прослуховування тренує мозок розуміти зміст з контексту, навіть якщо значення окремих слів невідоме.

3. Класифікація подкастів для вивчення англійської

Для ефективного навчання важливо розділяти контент на дві категорії:

ESL-подкасти (English as a Second Language):

Створені спеціально для студентів (6 Minute English, The English We Speak).

Відрізняються чіткою дикцією, розбором лексики та уповільненим темпом.

Аутентичні подкасти (Native-level):

Створені носіями мови для носіїв мови (The Daily, Joe Rogan, TED Radio Hour).

Мета – повне занурення в культурний та мовний код.

4. Методичні прийоми роботи з подкастами

Щоб подкаст не перетворився на «білий шум», використовуються такі методи:

Shadowing (Метод тіні): Повторення за диктором у тому ж темпі та з тією ж інтонацією для відпрацювання вимови.

Робота з транскриптами: Читання тексту одночасно з прослуховуванням для співвіднесення графічної форми слова з його звучанням.

Ведення «Глосарію подкасту»: Виписування не окремих слів, а стійких фраз (chunks) та ідіом.

Scaffolding (Підтримка): Прослуховування одного й того ж епізоду кілька разів (спочатку для загального розуміння, потім для детального аналізу).

5. Подкастинг як засіб розвитку навичок говоріння

Переказ та обговорення: Використання тем подкастів як основи для дискусій у мовних клубах.

Створення власного контенту: Студенти можуть записувати свої подкасти англійською, що розвиває навички письма (написання сценарію) та впевненість у мовленні.

Висновки. Отже, ефективність подкасту підтверджується тим, що він надає більше можливостей для аналізу змісту навчання. Подкаст також допомагає розвинути комунікативні вміння, вміння організувати свій час, здатність структурувати та узагальнювати запропонований матеріал у рамках навчальної теми.

Він сприяє вдосконаленню механізмів критичного та аналітичного мислення. Наприклад, подкаст може містити питання для обговорення, на які студенти чи учні мають підготувати відповідь до наступного заняття. Таким чином, подкаст розвиває

критичне ставлення до пропонованого матеріалу та аналітичні здібності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулич О. Поняття англомовної комунікативної компетентності: структура та складники. *Наукові горизонти XXI століття: мультидисциплінарні дослідження* : матеріали ІІ Міжнародної наукової конференції (м. Ужгород, 6–7 травня 2025 року) / уклад. О. П. Адамчо, Т. І. Гряділь. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2025. С. 517–519.

2. Логойда О. Ю. Формування англомовної комунікативної компетентності учнів базової школи з використанням аудіовізуальних матеріалів. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення*. 2025. С. 201.

3. Циганенко-Дзюбенко І. Ю., Гетманська М. О., Кірейцева Г. В. School Research Lab: простір наукових інсайтів : практ. посіб. з організації дослідницького простору та психологічного супроводу в сучасній школі. Житомир : Відокремлений підрозділ «Наук. ліцей» Держ. ун-ту «Житомир. політехніка», 2024. 121 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФАСИЛІТАЦІЇ STEM-ПРОЄКТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ

(Мухіна Т. Є., старший викладач кафедри початкової освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Стрімкий розвиток цифрової економіки, запити ринку праці та виклики воєнного часу актуалізують потребу у вихованні покоління, здатного до нестандартного мислення, пошуку оригінальних рішень і продуктивної командної взаємодії. Відповіддю освітньої системи на ці виклики стає STEM-освіта – інтегрований підхід, що поєднує природничі науки, технології, інженерію та математику з метою формування критичного й креативного мислення учнів. Реформування Нової української школи (НУШ) закріплює цей підхід на державному рівні: Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), схвалена Кабінетом Міністрів України у 2020 році, визначає стратегічні орієнтири для впровадження STEM у всіх ланках освіти, у тому числі в початковій школі.

Ключовою фігурою у реалізації STEM-освіти є вчитель. Водночас традиційні моделі педагогічної підготовки орієнтовані переважно на формування предметних знань і методичних умінь, тоді як STEM-підхід потребує принципово іншої позиції педагога – позиції фасилітатора: організатора пізнавального пошуку, наставника і партнера учнів у проєктній діяльності. Відтак, підготовка майбутніх учителів початкових класів до фасилітації STEM-проєктів набуває стратегічного значення для системи вищої педагогічної освіти.

Проблему професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації STEM-освіти досліджували О. Лозова, Н. Морзе, Т. Мухіна, М. Нестеренко, Г. Онопченко, М. Швардак та ін.; STEM-проєкти як форму організації навчально-пізнавальної діяльності учнів вивчали О. Патрикеєва, Н. Поліхун, К. Постова та ін. Теоретичні основи педагогічної фасилітації розкрито у працях В. Гринько, Т. Дрожжина, О. Елькін, О. Рассказова, С. Толочко, Я. Чкана та ін. Фасилітацію як рольову позицію вчителя у STEM-освіті обґрунтували А. Дрокіна, В. Литвиненко та ін. Розвиток креативності учнів у проєктній діяльності досліджували А. Ласкова-Ярмоленко, О. Кобернік, С. Ящук та ін.

Разом з тим, попри значний науковий доробок, проблема цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкових класів до фасилітації STEM-проєктів як чинника розвитку учнівської креативності залишається недостатньо дослідженою. Поза увагою вчених залишаються питання структури та змісту фасилітаційної готовності майбутніх фахівців, педагогічних умов її формування та механізмів взаємозв'язку між фасилітаційною позицією майбутнього вчителя і рівнем розвитку креативності молодших школярів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування підготовки майбутніх учителів початкових класів до фасилітації STEM-проєктів як чинника розвитку креативності учнів, визначення структури фасилітаційної готовності майбутнього вчителя та педагогічних умов її формування у ЗВО.

Поняття фасилітації (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти) у

педагогічному контексті означає особливий стиль взаємодії педагога з учнями, спрямований на підтримку і стимулювання їхньої самостійної пізнавальної активності. На відміну від традиційної моделі навчання, де вчитель є центральною фігурою трансляції знань, фасилітатор створює умови, за яких здобувач освіти сам відкриває знання через дослідження, конструювання та рефлексію. К. Роджерс визначав фасилітацію навчання як процес, у якому педагог забезпечує психологічну безпеку, щирість і безумовне прийняття учня, завдяки чому відкривається свобода вчитися [7]. С. Толочко трактує фасилітацію як процес організації освітньо-наукового простору з індивідуального розвитку особистості, що передбачає перетворення педагога з носія знань на організатора пізнавального середовища [5].

Фасилітаційний підхід є органічним для STEM-проєктів, де пізнання відбувається через практичну діяльність, вирішення реальних задач та командну взаємодію. А. Дрокіна стверджує, що саме в процесі STEM-освіти фасилітаторська позиція майбутнього вчителя початкових класів набуває особливого значення: майбутній педагог організовує проєктну діяльність, підтримує дослідницький інтерес учнів, спонукає їх до самостійного пошуку рішень і рефлексії отриманого досвіду [1]. В. Гринько, Т. Дрожжина, О. Елькін, О. Рассказова наголошують, що фасилітаційний підхід у НУШ забезпечує розвиток довірливих стосунків між учителем і здобувачами, їх активне залучення до процесу навчання та формування середовища благополуччя, що є необхідною умовою для будь-якої творчої діяльності [2].

Центральним поняттям у досліджуваній проблематиці є готовність майбутнього вчителя початкових класів до фасилітації STEM-проєктів. У структурі цієї готовності доцільно виокремити три взаємопов'язані компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює усвідомлення майбутнім фахівцем значущості ролі фасилітатора, прийняття гуманістичних цінностей педагогіки партнерства, готовність «відпускати» учнів у самостійний пізнавальний пошук і довіряти їхній ініціативі. Когнітивно-процесуальний компонент включає знання методологічних засад STEM-освіти, розуміння психологічних механізмів розвитку дитячої креативності, знання методів проєктної діяльності та фасилітаційних технологій. Операційно-практичний компонент передбачає уміння організовувати STEM-проєкти різних типів, застосовувати фасилітаційні техніки (вдумливі діалоги, мову запрошення, групову взаємодію), здійснювати супровід творчої діяльності молодших школярів і проводити формувальне оцінювання [4].

Розвиток креативності здобувачів початкової освіти через участь у STEM-проєктах пов'язаний із забезпеченням низки психолого-педагогічних умов. Так, Е. Торренс довів, що креативність – це не вроджений талант, а здатність, що розвивається за умови відповідного педагогічного середовища; він виокремив такі показники креативного мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість ідей. А. Ласкова-Ярмоленко наголошує, що розвиток креативності обдарованих учнів у STEM-освіті потребує психолого-педагогічних умов, зокрема стимулювання дослідницького інтересу, постановки відкритих задач і залучення сучасних цифрових інструментів. Саме фасилітатор, на думку дослідниці, здатен створити таке середовище, де кожен здобувач освіти має право на помилку, нестандартне рішення і власний пізнавальний шлях [3].

Ефективна підготовка майбутніх учителів початкових класів до фасилітації

STEM-проєктів як чинник розвитку креативності учнів потребує переосмислення змісту й форм фахової підготовки у ЗВО. Серед них: проєктні майстерні, де студенти самі проходять роль учасників STEM-проєктів і набувають досвіду дослідницької діяльності; симуляційні заняття з моделюванням фасилітаційних ситуацій і відпрацюванням конкретних технік; педагогічну практику з акцентом на самостійну організацію та проведення STEM-занять у початковій школі; рефлексивні щоденники як інструмент усвідомлення й аналізу набутого фасилітаційного досвіду. О. Мартиненко, О. Удовиченко, Я. Чкана, І. Шишенко наголошують, що педагогічна фасилітація у підготовці майбутніх учителів потребує цілеспрямованого розвитку фасилітаторських здібностей через включення студентів у реальні практики групової взаємодії та колаборативного вирішення задач [6].

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до фасилітації STEM-проєктів є важливим чинником розвитку креативності учнів, оскільки саме педагог-фасилітатор здатен створити освітнє середовище, у якому молодший школяр отримує свободу для пошуку, право на помилку й умови для розкриття творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дрокіна А. С. Фасилітатор як важлива рольова позиція майбутнього вчителя початкової школи в процесі реалізації STEM-освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2024. Вип. 2(11). С. 67–74. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2024-11-9.

2. Елькін О., Рассказова О., Гринько В., Дрожжина Т. Фасилітація як інструмент трансформації освітнього процесу в умовах НУШ і впровадження соціально-емоційного навчання у школах України. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. № 24. С. 53–71. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.24.2025.349705.

3. Ласкова-Ярмоленко А. Розвиток креативності обдарованих учнів у STEM-освіті засобами штучного інтелекту в умовах сучасної України. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 3(98). С. 63–69. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3(98)-09.

4. Мухіна Т. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 5. С. 130–138. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.18

5. Толочко С. В. Фасилітація як процес організації освітньо-наукового простору з індивідуального розвитку особистості. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2(7). С. 646–658.

6. Чкана Я., Мартиненко О., Шишенко І., Удовиченко О. Педагогічна фасилітація у професійній підготовці майбутніх учителів математики засобами пакету MAPLE. *Physical and Mathematical Education*. 2023. № 38. С. 46–52. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-5-007.

7. Rogers C. R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing, 1969. 358 p.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

**(Олійник Л. Ф., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Федорик В. В., старший викладач кафедри психології)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Реформування системи освіти в Україні та активне впровадження інклюзивної моделі навчання висувають високі вимоги до психологічної стійкості педагогічних працівників. Особливе місце у цьому процесі посідає постать асистента вчителя інклюзивних класів, чия діяльність пов'язана з постійним емоційним навантаженням, багатозадачністю та відповідальністю за супровід дітей з особливими освітніми потребами. Постійний вплив стресогенних чинників в інклюзивному середовищі створює передумови для формування синдрому емоційного вигорання.

Ефективність професійної діяльності асистента вчителя та його психологічне здоров'я безпосередньо залежать від використовуваних копінг-стратегій – усвідомлених зусиль особистості, спрямованих на опанування стресових ситуацій. Вибір конструктивних способів подолання стресу дозволяє педагогу зберігати працездатність та емоційну стабільність, тоді як переважання неадаптивних стратегій суттєво прискорює процеси професійної деформації.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей копінг-поведінки асистентів вчителів інклюзивних класів як механізму регуляції їхнього емоційного стану. У межах дослідження на базі комунального закладу «Вінницький ліцей №13» міста Вінниця було проведено діагностику з 32 асистентами вчителів інклюзивних класів за методикою «Дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (CISS)» (Н. Ендлер, Дж. Паркер) [1, с. 41]. Одержанні узагальненні результати асистентів вчителів інклюзивних класів за цією методикою представимо у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях асистентів вчителів інклюзивних класів (n=32)

Типи копінг-стратегій	**Опитані**
	Осіб (%)
Орієнтація на безпосереднє вирішення завдання	3 (9%)
Соціальне відволікання	5 (16%)
Спрямованість на емоції	6 (19%)
Уникнення	16 (50%)
Відволікання	2 (6%)

Таким чином, отримані результати вказують, що 3 (9%) асистентів вчителів інклюзивних класів в стресових ситуаціях використовують таку копінг-стратегію, як орієнтація на вирішення завдання. Вибір цієї стратегії передбачає досить активне залучення опитаними когнітивних і поведінкових механізмів, спрямованих на аналіз проблемної ситуації, пошук варіантів її розв'язання та практичне усунення

наявного джерела виникнення стресу. Такі асистенти вчителів інклюзивних класів не є схильними лише до пасивного уникання або емоційного «занурення» у проблему, а використовують функціонально продуктивний тип стрес-подолання, що асоціюється із вищою ефективністю професійної діяльності та значно нижчими ризиками виникнення емоційного виснаження. Таке використання копінг-поведінки може виступати захисним фактором, тому що сфокусованість на певній проблемі сприяє зниженню рівня дистресу, підвищує відчуття контролю над існуючою ситуацією та підтримує в загальному професійну самооцінку. Разом із тим, орієнтація на розв'язання поставлених завдань у напруженому професійному середовищі інклюзивної освіти вказує на розвинену здатність таких асистентів до структурованого реагування на наявні складні соціально-педагогічні умови, що є особливо актуальним у випадках частих непередбачуваних ситуацій, із котрими стикаються педагоги. Отже, для даних опитаних характерною є наявність ефективної копінг-динаміки, що частково може компенсувати існуючі ризики формування симптомів емоційного вигорання.

5 (16%) асистентів вчителів інклюзивних класів в стресових ситуаціях використовують таку копінг-стратегію, як соціальне відволікання. Використання цієї стратегії передбачає пошук опитаними соціальної взаємодії не із ціллю вирішення наявної проблеми або одержання цілеспрямованої підтримки, а саме із метою переключення власної уваги із проблемної ситуації на певні інші види активності через контакти із колегами, друзями чи рідними, прийнятті участі у спільних подіях. Стратегія соціального відволікання виконує у асистентів помірно захисну функцію, оскільки допомагає їм лише тимчасово знижувати рівень емоційного напруження, зменшувати психологічне навантаження та уникати фіксації на стрес-факторах. Однак, дана стратегія не відноситься до проблемно-орієнтованих механізмів, тому забезпечує не завжди дійсне усунення причин стресу та може виступати тільки, як короткотривалий спосіб здійснення психологічної регуляції. Використання стратегії соціального відволікання асистентами вчителів інклюзивних класів показує також їх потребу у соціальному контакті як важливому ресурсі підтримки в умовах професійної емоційно напруженої діяльності, що є характерним для інклюзивного освітнього середовища. Однак, занадто надмірне звернення до даної стратегії може супроводжуватися певним відкладеним опрацюванням проблем та поступовим накопиченням емоційного напруження, що у подальшому може провокувати зростання ризиків розвитку симптомів вигорання.

6 (19%) асистентів вчителів інклюзивних класів в стресових ситуаціях використовують у якості копінг-стратегії – спрямованість на емоції. Використання респондентами цієї стратегії передбачає фокусування на своїх емоційних переживаннях, напрузі, а також на негативних афективних реакціях, які супроводжують стресову ситуацію, а не на її зовнішніх причинах або можливих шляхах ефективного вирішення. В умовах професійного навантаження такі асистенти є схильними до значного та інтенсивного емоційного реагування на труднощі, застосовують емоції як певний спосіб зменшення рівня внутрішнього напруження. Також дані опитані можуть мати значні труднощі із переходом до конструктивного, завдання-орієнтованого вирішення проблем. Використовувана асистентами вчителів інклюзивних класів стратегія спрямована на емоції є менш адаптивною, тому що не сприяє зменшенню джерела стресу, тільки чинить вплив на

емоційні наслідки. Тривале переважання емоційно орієнтованого копінгу може посилювати суб'єктивне відчуття виснаження, підвищувати рівень фрустрації, а також сприяти формуванню симптоматики, пов'язаної з виснаженням та напруженням у професійній сфері. Однак, спрямованість на емоції може виконувати деяку регулятивну функцію на ранніх етапах стресової реакції, допомагаючи усвідомити власні переживання, проте без додаткового переходу до проблемно-орієнтованих або соціально-орієнтованих стратегій вона не забезпечує повноцінного подолання стресу й може підвищувати ризик розвитку вигорання у професійній діяльності.

16 (50%) асистентів вчителів інклюзивних класів в стресових ситуаціях використовують копінг-стратегію уникнення. Дані опитані свідомо чи несвідомо ухиляються від наявної проблеми та зменшують контакт із чинниками стресу. Використання стратегії уникання може тимчасово зменшувати внутрішнє напруження, однак не сприяє ефективному вирішенню конфліктів чи професійних завдань. Досить тривале використання даної стратегії збільшує, в цілому, ризик емоційного вигорання та знижує продуктивність під час роботи.

Лише 2 (6%) опитаних у стресових ситуаціях використовують копінг-стратегію відволікання. Дані опитані прагнуть переключити власну увагу із джерела стресу на інші думки чи дії, замість прямого вирішення наявної проблеми. Використання відволікання може зменшувати тимчасово емоційне напруження, однак не усуває основну причину стресу, що потенційно сприяє розвитку емоційного вигорання.

Для кращої наочності отримані результати діагностики копінг-поведінки в стресових ситуаціях асистентів вчителів інклюзивних класі представимо на рисунку 1.

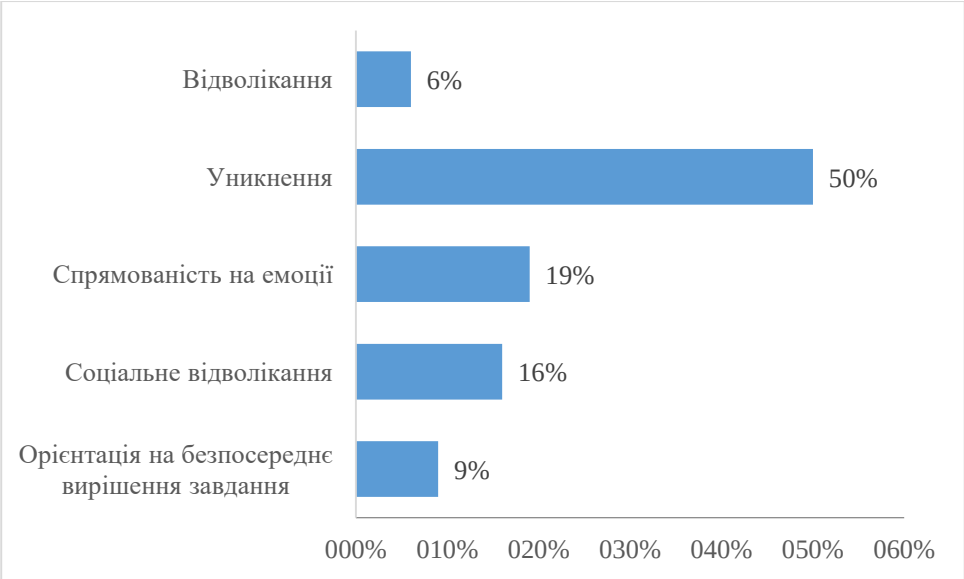

Рис. 1 Результати копінг-поведінки в стресових ситуаціях асистентів вчителів інклюзивних класі (n=32)

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що проблема профілактики емоційного вигорання асистентів вчителів інклюзивних класів тісно пов'язана зі структурою їхньої копінг-поведінки. Емпіричний аналіз виявив тривожну тенденцію: переважна більшість опитаних (50% – уникнення, 19% – спрямованість

на емоції) використовують неадаптивні стратегії подолання стресу. Це свідчить про низький рівень готовності фахівців до конструктивного розв'язання складних ситуацій, що виникають в інклюзивному освітньому просторі.

Низький відсоток респондентів (лише 9%), які орієнтовані на безпосереднє вирішення завдань, підкреслює необхідність цілеспрямованого розвитку когнітивних та поведінкових навичок стрес-менеджменту. Отримані дані вказують на актуальність розробки та впровадження спеціалізованих психологічних тренінгів, спрямованих на трансформацію пасивних стратегій у продуктивні. Це дозволить не лише знизити ризик професійного вигорання, а й підвищити загальну ефективність супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 76 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ОБ'ЄМНОГО В'ЯЗАННЯ ГАЧКОМ (3D-CROCHET) У СТАРШІЙ ШКОЛІ

(Панасюк К. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасному світі цифрові технології займають провідне місце у всіх сферах людської діяльності, зокрема в освіті. Їх активний розвиток і впровадження зумовлюють трансформацію традиційних підходів до навчання, відкривають нові можливості для організації освітнього процесу, підвищення його ефективності та активізації пізнавальної діяльності учнів. Водночас у практиці загальної середньої освіти спостерігаються певні труднощі щодо ефективного використання цифрових технологій, що пов'язано з недостатнім рівнем методичного забезпечення та обмеженим застосуванням інтерактивних форм навчання. Особливо це проявляється у старшій школі, зокрема у 10 класах, де учні часто стикаються з недостатньою наочністю навчального матеріалу та обмеженими можливостями для самостійного опанування практичних умінь.

Впровадження цифрових технологій у систему загальної середньої освіти України є закономірним етапом її розвитку та водночас стратегічним пріоритетом держави. Формування цифрової компетентності розглядається як ключова умова успішного навчання, професійного розвитку та адаптації особистості в сучасному інформаційному суспільстві [1]. У сучасних умовах цифрова трансформація освіти виступає одним із основних напрямів забезпечення доступності, якості та безперервності навчання, а також адекватною відповіддю на виклики часу [2]. Відповідно до Закону України «Про освіту» [3], Закону України «Про повну загальну середню освіту» [4], Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [6], Концепції Нової української школи [5] та Національної стратегії розвитку цифрової освіти [7], застосування цифрових технологій в освітньому процесі сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, розвитку їхніх творчих та практичних умінь, а також інтеграції теоретичних знань із практичними навичками.

Цифрові технології у процесі навчання предмета «Технології» створюють умови для формування інноваційного освітнього середовища, у якому учні старшої школи можуть спостерігати технологічні процеси, моделювати майбутні вироби та оцінювати результати власної діяльності як у реальному, так і у віртуальному середовищі. Одним із важливих напрямів практичної підготовки є виготовлення виробів у техніці об'ємного в'язання гачком (3D-crochet), що поєднує традиційні ремісничі навички із сучасними цифровими інструментами. Ця техніка передбачає створення об'ємних декоративних і практичних виробів із тканинної структури, у якій поєднуються різні елементи – наприклад, рельєфні візерунки, квіти, фігурки – і які можуть бути використані як для художньо-прикладного мистецтва, так і для навчальних моделей. Вивчення 3D-crochet дозволяє учням розвивати дрібну моторику, просторове мислення та здатність до моделювання складних конструкцій. Використання цифрових ресурсів – відеоуроків, презентацій, інтерактивних інструкцій – забезпечує підвищення наочності навчання, стимулює самостійність

учнів і сприяє формуванню практичних умінь у створенні тривимірних об'єктів.

Питання впровадження цифрових технологій у навчання та розвиток практичних навичок учнів досліджували провідні українські науковці. Теоретико-методологічні аспекти цифровізації освітнього процесу висвітлено у працях П. Гальперіна, М. Жалдака, Ю. Машбиця, О. Співаковського. Психолого-педагогічні засади використання цифрових технологій у навчанні практичних умінь обґрунтовано у дослідженнях Н. Апатової, К. Гляненко, В. Зінченка, М. Сотера, Н. Тализіної. Дидактико-методичні аспекти інтеграції цифрових технологій в освітній процес та формування пізнавальної активності учнів розкрито у працях В. Болтянського, В. Безпалька, М. Жалдака, О. Коротуна, Ю. Сафонова.

Незважаючи на значний науковий доробок, на сучасному етапі розвитку освіти існує протиріччя між потребою учнів старшої школи у формуванні практичних навичок і недостатнім рівнем методичного забезпечення використання цифрових технологій під час вивчення практичних тем, зокрема виготовлення виробів у техніці об'ємного в'язання гачком (3D-crochet). Це проявляється у складності демонстрації послідовності виконання дій, обмеженій наочності навчального матеріалу та недостатній інтерактивності освітнього процесу. Відсутність системного підходу до поєднання цифрових і традиційних методів навчання зумовлює необхідність подальшого наукового дослідження цієї проблеми.

Отже, актуальність дослідження визначається потребою розроблення ефективної методики навчання учнів 10 класів, яка поєднує традиційні техніки об'ємного в'язання гачком (3D-crochet) із сучасними цифровими технологіями та сприяє підвищенню якості навчання, розвитку практичних умінь і формуванню ключових компетентностей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dzhurylo A. P., Shparyk O. M. Ict competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *ITLT*. 2019. Vol. 70. № 2. Pp. 43–58.

2. Ukraine : Digital transformation of education as a strategic path to resilience and innovation. URL : https://lnk.ua/knUHKJiZm (дата звернення : 19.02.2026).

3. Закон України «Про освіту». URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення : 10.02.2026).

Закон України «Про повну загальну середню освіту» URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення : 10.02.2026).

4. Концепція Нової української школи. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення : 10.02.2026).

5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення : 22.03.2026).

6. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text (дата звернення : 22.01.2026).

КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

(Петрик К. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, Скляр І. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Когнітивні особливості здобувачів вищої освіти в умовах цифрового освітнього середовища формуються під впливом глибинних трансформацій інформаційної культури, що змінюють не лише способи доступу до знань, а й саму архітектуру мислення. Інтенсивна цифровізація освіти, поширення мультимедійного контенту та домінування мережевих форм комунікації зумовлюють переорієнтацію когнітивних процесів на швидкість обробки інформації, фрагментарність сприйняття та постійне переключення уваги. У цих умовах освітнє середовище постає не лише як простір передачі знань, а як простір когнітивної адаптації, у якому здобувачі вищої освіти формують нові стратегії пізнавальної діяльності, що відповідають динаміці цифрового світу.

Метою дослідження було визначення ключових когнітивних характеристик здобувачів вищої освіти в умовах цифрового освітнього середовища та аналіз їхнього впливу на ефективність навчальної діяльності. Особливу увагу приділено виявленню змін у структурі уваги, пам'яті, інформаційної обробки та здатності до глибокого аналізу, а також визначенню педагогічних умов, що забезпечують оптимізацію когнітивної діяльності в умовах цифрового перевантаження.

Однією з провідних характеристик сучасних когнітивних процесів є зниження тривалості концентрації уваги та підвищення чутливості до зовнішніх стимулів, що обумовлено постійною взаємодією з цифровими медіа [1]. Читання онлайн, на відміну від традиційного, супроводжується частим відволіканням, що знижує глибину обробки інформації та ускладнює формування стійких смислових зв'язків. У результаті когнітивна діяльність набуває більш поверхневого характеру, орієнтованого на швидке розпізнавання інформації, а не на її аналітичне осмислення.

Суттєвим фактором трансформації когнітивної сфери є феномен медіамультитаскінгу, який передбачає одночасне виконання кількох інформаційних дій і постійне переключення між ними [2; 4]. Хоча така діяльність створює ілюзію підвищеної продуктивності, дослідження свідчать про її негативний вплив на якість уваги, робочу пам'ять та здатність до глибокого навчання. Здобувачі вищої освіти, які активно залучені до мультитаскінгу, демонструють зниження когнітивного контролю, труднощі у фільтрації релевантної інформації та зменшення ефективності навчальної діяльності.

Окремим вектором змін виступає вплив соціальних мереж і цифрових платформ на когнітивний розвиток здобувачів, який проявляється у трансформації пам'яті, мислення та механізмів прийняття рішень [3]. Постійний доступ до інформації знижує потребу у її запам'ятовуванні, натомість посилюється орієнтація на зовнішні джерела знань. Така «екстерналізація пам'яті» змінює баланс між внутрішніми когнітивними ресурсами та цифровими інструментами, що потребує

формування нових стратегій навчання.

Водночас цифрове освітнє середовище відкриває широкі можливості для розвитку когнітивної гнучкості, швидкого прийняття рішень та адаптації до складних інформаційних умов. Когнітивно-цифрова взаємодія формує здатність до роботи з великими обсягами даних, нелінійного мислення та інтеграції різних інформаційних потоків [5]. Це створює передумови для розвитку нових форм пізнавальної активності, що відповідають вимогам цифрового суспільства.

У педагогічному вимірі актуалізується необхідність переосмислення організації освітнього процесу з урахуванням когнітивних змін здобувачів вищої освіти. Ефективними стають підходи, спрямовані на зменшення когнітивного перевантаження, структуризацію навчального матеріалу, використання візуалізації та інтерактивних форм, а також упровадження методів, що стимулюють глибоке осмислення інформації, зокрема проблемного навчання, кейс-аналізу та дослідницької діяльності. Особливого значення набуває розвиток метакогнітивних умінь, які забезпечують усвідомлення власних когнітивних процесів і підвищують ефективність навчання.

Таким чином, когнітивні особливості здобувачів вищої освіти у цифровому освітньому середовищі відображають складний процес трансформації мислення, що поєднує як нові можливості, так і суттєві ризики для якості освіти. Їх урахування у педагогічній практиці дозволяє формувати збалансовану модель навчання, яка інтегрує швидкість обробки інформації з глибиною її осмислення, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрової реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anufrieva A. Cognitive-digital interaction the state of the field, weaknesses and solutions. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 259. P. 105229. DOI: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105229

2. Naik V. S., Mathias E. G., Krishnan P., Jagannath V. Impact of social media on cognitive development of children and young adults a systematic review. *BMC Pediatrics*. 2025. Vol. 25, no. 1. P. 826. DOI: https://doi.org/10.1186/s12887-025-06041-5

3. Lax M., Mölsä M. E., Korhonen J. Media multitasking and academic achievement among different educational levels a scoping review. *Discover Education*. 2026. Vol. 5. P. 29. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-025-01028-x

4. Fisher J. T. Uncovering the structure of media multitasking and attention problems using network analytic techniques. *Computers in Human Behavior*. 2023. Vol. 147. P. 107829. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107829

5. Shen Y. Distractions in digital reading a meta-analysis of attentional interference effects. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. P. 1671214. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1671214

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА М'ЯКИХ НАВИЧОК БАКАЛАВРІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ)

**(Пірковець С. М., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Алєксєєва Г. М., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до фахівців, серед яких особливе місце займають м'які навички. Критичне мислення є однією з ключових складових цих навичок. Традиційна освіта зосереджена переважно на технічних знаннях, що створює дисбаланс у професійній підготовці. Роботодавці все частіше очікують від випускників здатності оцінювати інформацію, виявляти помилки, аналізувати складні проблеми, приймати обґрунтовані рішення та знаходити інноваційні підходи. На думку Ю. Пелеха та Г. Шліхти, критичне мислення є невід'ємною компетентністю сучасного фахівця у сфері цифрових технологій [4]. Отже, його цілеспрямований розвиток у майбутніх бакалаврів з професійної освіти (цифрових технологій) є важливим завданням освітнього процесу.

М. Ліпман визначає критичне мислення як усвідомлений і відповідальний розумовий процес, що дає змогу формулювати обґрунтовані судження [2]. Воно ґрунтується на певних критеріях, здатне до самокорекції та враховує особливості конкретного контексту. Дослідник виділив шість взаємопов'язаних характеристик:

- здатність до свідомого й цілеспрямованого мислення, яке вимагає володіння певними інтелектуальними інструментами й методами;
- відповідальність за висловлені твердження та здатність обґрунтовувати свої ідеї, спираючись на прийняті логічні та етичні норми. Така позиція передбачає не лише передачу інформації, а й уважне ставлення до її достовірності та обґрунтованості;
- формування власних думок, що вказує на творчу природу і відмову від шаблонних підходів. Критичне мислення орієнтоване на генерування нових ідей і підходів у розв'язанні проблем;
- аналіз, вибір і застосування критеріїв оцінки інформації, що забезпечує гнучкість мислення;
- розвинена рефлексія та саморегуляція, здатність постійно перевіряти і оцінювати власні думки, виявляти помилки й прагнути до поліпшення власного мислення;
- врахування контексту, де загальні принципи потрібно співвідносити з конкретними умовами ситуації.

Погоджуємося з підходом С. Терно, що критично мислячі люди характеризуються низкою якостей і вмінь, що забезпечують ефективну взаємодію. Бути чесним із собою і відмовлятися від спотворення фактів передбачає розвинене вміння об'єктивно оцінювати інформацію та сприймати її без упередженості. Водночас подолання неясності та плутанини потребує розвитку вмінь розпізнавати проблеми, що дає змогу чітко ідентифікувати причинно-наслідкові зв'язки. Звичка ставити запитання вказує на активну пізнавальну позицію і потребує навичок порівнювати та оцінювати інформацію. Формування власних суджень на основі

фактів базується на здатності узагальнювати та застосовувати знання в нових контекстах. Зрештою, інтелектуальна незалежність виявляється у здатності самостійно мислити логічно, спираючись на докази, а не піддаючись зовнішньому впливу. Це вимагає постійного пошуку нової інформації та рефлексії над власними міркуваннями [5]. Ці навички допоможуть майбутнім фахівцям знаходити альтернативні рішення, виявляти помилки, аналізувати вихідні дані і приймати ефективні рішення в умовах складних технічних задач.

На думку В. Надурака, критичне мислення – це здатність оцінювати власне мислення для забезпечення його обґрунтованості, яка передбачає перевірку аргументів задля отримання вірних висновків [3]. Воно базується на трьох складових: раціональному мисленні та логіці, розумінні й контролі когнітивних упереджень, застосуванні певних правил мислення та подоланні помилок. Саме тому критично мисляча людина не повірить необґрунтованим словам, їй потрібні достовірні факти для формування власної думки. Алгоритм виявлення недостовірної інформації засобами критичного мислення, включає такі етапи: аналіз – поділ даних на окремі компоненти, вивчення їх структури, виявлення ключових складових та взаємозв'язків; осмислення – інтерпретація та розуміння отриманої інформації, визначення її значення та контексту; оцінювання – критична перевірка аргументів та їх надійності; критика – формування власної точки зору, висновки щодо покращення або вирішення проблеми на основі проведеного аналізу та оцінки [1].

На основі аналізу наукових праць можна виокремити основні навички критичного мислення для бакалаврів з професійної освіти (цифрових технологій). Аналітичне мислення передбачає збір і структурування даних, оцінювання інформації, виявлення взаємозв'язків. Визначення проблеми і прийняття рішень: знаходження варіантів рішень, порівняння їх переваг і ризиків, обґрунтування оптимального вибору. Критика та самоаналіз – вміння визнавати власні помилки, бути конструктивним до критики, об'єктивно оцінювати власні рішення. Логічне і системне мислення – встановлення логічних зв'язків, розгляд складних завдань як системи взаємопов'язаних компонентів.

Розвиток критичного мислення сприяє якісній професійній підготовці бакалаврів з професійної освіти (цифрових технологій). Ці навички допомагають зменшити кількість помилок, знаходити оптимальні рішення у складних ситуаціях та адаптуватися до сучасних вимог. Формування критичного мислення має бути системною складовою освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко О. Д. Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. С. 107–112. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/fc54a621-b2bd-4a97-8cb8-8ff73827cb5d (дата звернення: 16.03.2026).

2. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.

3. Надурак В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2022. URL: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7 (дата звернення: 16.03.2026).

4. Пелех Ю., Шліхта Г. Формування навичок XXI-го століття як важливого

елементу ціннісно-деонтологічних компетентностей майбутнього ІТ-фахівця. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1.2 (106). URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4872/5125 (дата звернення: 16.03.2026).

5. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с. URL: https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Posibnyky/Terno_monograph.pdf (дата звернення: 16.03.2026).

ВИКОРИСТАННЯ LEGO ЯК ЕФЕКТИВНОГО ІНСТРУМЕНТУ STEM-ПІДТРИМКИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

(Поліщук К. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Петрик К. Ю. кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасна освіта зазнає глибоких трансформацій, і інклюзія вже не є лише законодавчою вимогою, а стає фундаментальною цінністю демократичного суспільства. Кожна дитина має право на освіту, що враховує її індивідуальні особливості, темп розвитку та унікальні освітні потреби. Саме в цьому контексті STEM-освіта постає потужним рушієм змін, адже її практико-орієнтований підхід і спрямованість на розвиток критичного мислення створюють сприятливе середовище для навчання дітей з різними можливостями.

Для дітей з особливими освітніми потребами традиційні методи навчання нерідко виявляються надто абстрактними або перевантаженими вербальною інформацією, що створює суттєві бар'єри для сприйняття та засвоєння знань. Конструктори LEGO дозволяють подолати ці труднощі, адже «говорять» зрозумілою та доступною кожній дитині мовою дії й дотику. Складання моделей і конструкцій із цеглинок перетворює абстрактні наукові поняття на відчутні, видимі об'єкти, роблячи навчання конкретним і значущим.

У контексті інклюзії виховний потенціал LEGO-технологій, на який звертають увагу І. Коротун та Н. Попова, стає особливо важливим. Для дітей з особливими освітніми потребами регулярне конструювання стає ефективним способом розвитку вольових якостей: воно допомагає їм навчитися самоконтролю, розвиває здатність стримувати емоції і підтримувати увагу тривалий час, що дуже важливо для їхньої соціалізації. Звернення до цього інструменту зумовлене нагальною потребою в пошуку нових ефективних підходів, які забезпечать дітям з особливими освітніми потребами реальні можливості для успіху в опануванні точних наук [3].

Попри активне впровадження інклюзивних практик, досі залишається відкритим питання ефективної адаптації складних навчальних програм для учнів з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату та розладами аутистичного спектра. Бракує методичних розробок, які б органічно поєднували технічну складність STEM-проєктів із терапевтичними та корекційними завданнями, а вчителі нерідко стикаються з труднощами як під час залучення таких дітей до групової роботи, так і під час пояснення механічних принципів у спосіб, що не спричиняє зайвого стресу. Очевидною є потреба в інструментах, які були б одночасно гнучкими, надійними та простими у використанні. Технології LEGO мають значний потенціал у цьому відношенні, однак на практиці їх найчастіше застосовують лише як ігровий матеріал, не реалізовуючи повною мірою їхніх освітніх можливостей для дітей з особливими потребами. Це актуалізує потребу в дослідженні того, як саме робота з конструктором впливає на розвиток мислення, дрібної моторики та соціалізацію дітей в умовах інклюзивного класу.

Мета статті – дослідити потенціал конструкторів LEGO як ефективного

інструменту STEM-підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання та обґрунтувати доцільність їх систематичного застосування у початковій школі для розвитку мислення, дрібної моторики, соціальних і емоційних навичок здобувачів освіти.

В основі застосування конструкторів LEGO у навчанні лежить ідея конструкціонізму – концепції, згідно з якою знання формуються через створення реальних, відчутних об'єктів. Для дітей з особливими освітніми потребами цей підхід має особливе значення. Тактильний контакт із цеглинкою забезпечує сенсорний відгук, який діє на молодшого школяра заспокійливо та сприяє концентрації уваги. Водночас чітка структура та передбачуваність деталей конструктора створюють впорядковане середовище, надзвичайно важливе для учнів з розладами аутистичного спектра, адже передбачуваність є для них необхідною умовою емоційного комфорту та ефективної навчальної діяльності. Кожна деталь LEGO має конкретні розміри, вони завжди з'єднуються за певними правилами, і ця логіка слугує надійною основою для вивчення пропорцій у математиці і геометричних форм [1].

Дослідниця О. Рома в своїх роботах підкреслює, що гра з системними конструкторами є одним із найприродніших способів розвитку дрібної моторики, яка тісно пов'язана з мовленнєвими центрами головного мозку. Вона звертає увагу на те, що через об'єднання елементів здобувач освіти ніби зшиває розрізнені образи світу в єдину логіку. Це особливо важливо для дітей з затримками в розвитку, бо вони потребують наочних прикладів для формування абстрактних понять. STEM-підхід дає змогу поєднати науку, технології, інженерію та математику в одному проєкті, наприклад, створенні моделі вітряка або автоматичних воріт за допомогою наборів LEGO Education [4].

У процесі конструювання молодші школярі вчаться сприймати помилку не як невдачу, а як невід'ємну частину навчання. Коли збудована дитиною вежа раптово падає, це стає не приводом для засмучення, а цінною можливістю критично переосмислити обране конструктивне рішення, переглянути міцність основи, точність з'єднань та правильність розподілу ваги. Такий досвід формує важливу якість – здатність зберігати спокій в ситуації невизначеності та наполегливо шукати краще рішення. Зрештою, саме через ці «корисні падіння» учень приходить до усвідомленого й значно міцнішого результату, розвиваючи водночас витримку, аналітичне мислення та впевненість у власних силах. Для здобувачів початкової освіти з емоційно-вольовими труднощами це справжнє тренування терпіння. Вони вчаться чекати, планувати наперед кілька кроків і зосереджуватись на дрібницях тривалий час [4].

Навчання перетворюється на цікаву пригоду, де складні пояснення фізичних явищ, як-от передача крутного моменту зубчастими коліщатками, стають зрозумілішими, коли дитина сама крутить ці коліщатка і бачить реальний результат, навіть якщо спочатку важко було зрозуміти назви механізмів. В інклюзивному середовищі безпосередня практична діяльність стає набагато вагомішою за просте теоретичне вивчення матеріалу.

Варто окремо відзначити соціальний аспект підтримки LEGO. У STEM-проєктах здобувачі початкової освіти часто працюють невеликими групами, де кожен отримує свою роль: інженер, постачальник деталей, програміст чи

тестувальник. Для дитини з особливими освітніми потребами це можливість бути частиною команди на рівних. Спільне створення роботи вимагає постійного спілкування, обміну деталями, узгодження дій, що формує здатність до емпатії. Учні розуміють: результат залежить від спільної роботи, незалежно від фізичних чи розумових особливостей. З LEGO WeDo 2.0 додається програмування, що відкриває шлях до цифрових навичок, які нині дуже потрібні [5].

Кодування за допомогою графічних блоків робить складні алгоритми більш зрозумілими. Здобувач початкової освіти бачить, як рядок коду на екрані пов'язаний із рухом моделі на столі – це ніби магія, створена власноруч. Такий зворотний зв'язок мотивує до навчання. Показово, що молодші школярі, які раніше ставилися до комп'ютера з острахом, поступово набувають упевненості: вони вже самостійно перетягують програмні блоки, вибудовують цикли та задають умови для керування власними моделями. Цей досвід має значно глибший вплив, ніж просте опанування технічного інструменту. Він змінює уявлення учня про себе, який з пасивного спостерігача перетворюється на активного творця, що здатен втілювати ідеї у реальні рішення, і саме це відчуття авторства стає потужним стимулом для подальшого навчання [1].

Важливе значення має і зручність самого процесу. Цеглинки різного розміру дають змогу давати завдання з урахуванням фізичних можливостей молодших школярів. Для дітей із порушеннями зору є спеціальні набори з тактильними позначками, а звичайне LEGO теж дуже добре відчувається на дотик завдяки характерним штифтам. Вчитель може використовувати яскраві кольори для зонування простору чи позначення етапів збірки. Це допомагає здобувачам освіти легше орієнтуватися і самостійно завершувати роботу, що підвищує їхню самооцінку й віру у власні сили [2].

Отже, використання LEGO як ефективного інструменту STEM-підтримки в інклюзивній освіті показує гарні результати в розвитку мислення, соціальних і емоційних навичок дітей з особливими потребами. Це не просто розвага для дозвілля, а продуманий підхід, що дає змогу кожній дитині знаходити свій шлях до успіху через практичну діяльність. Конструктори допомагають краще засвоювати природничо-математичні знання, оскільки вони подаються у доступній ігровій формі. Регулярні заняття конструюванням розвивають увагу та просторове мислення, а спільна робота над проєктом природно згуртовує дітей і усуває бар'єри між ними. LEGO перетворює STEM на простір, доступний кожному здобувачу незалежно від його особливостей і стартових можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах Л., Стрілецька Н. Теоретичні аспекти використання LEGO-технології в освітньому процесі початкової Нової української школи. *Молодий вчений*. *Педагогічні науки*. Чернігів, 2022. №2(102) С. 112–115.

2. Гура Т., Кузнєцова О., Рома О. Готовність українських педагогів до впровадження європейських практик у шкільну освіту: психологічні передумови та особливості розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Спецвипуск. С. 23–31.

3. Коротун І. ЛЕГО-система в освітньому просторі нової початкової школи. URL : https://www.schoollife.org.ua/586-2018/ (дата звернення 01.04.2026).

4. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому: метод. посіб. Київ : «The LEGO Foundation», 2018. 44 с.

5. Сиволапова Є. Розвиток творчих здібностей молодших школярів за допомогою STEM-освіти. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів* : матеріали наук. конф. студ. ф-ту початк. навч. : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. Вип. 13. С. 63.

ЕКОСИСТЕМА ПІДТРИМКИ РАННЬОЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КАР'ЄРИ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ GrACE ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ УКРАЇНИ

(Попова А. С., кандидат педагогічних наук, доцент, Цибуляк Н. Ю., кандидат психологічних наук, доцент, Зуб Х. В., доктор філософії)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна
Національний університет «Львівська Політехніка»,
м. Львів, Україна

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну у 2022 році спричинило кризу у сфері вищої освіти й науки, суттєво трансформувавши умови функціонування дослідницької діяльності. Йдеться не лише про руйнацію інфраструктури та скорочення фінансування, але й про послаблення інституційної спроможності забезпечувати сталий розвиток науки. За оцінками, відновлення державної наукової інфраструктури потребує понад 1,26 млрд доларів США [8], тоді як зниження фінансування та обмеження взаємодії з бізнесом зменшують потенціал прикладних досліджень і інноваційного розвитку [6]. Суттєвих втрат зазнав і людський капітал у науковій сфері. Близько 12 % науковців опинилися в ситуації вимушеної еміграції або внутрішнього переміщення, понад 1500 дослідників долучилися до військової служби, а ті, хто залишилися, часто втрачали доступ до дослідницької інфраструктури [6]. Такі процеси не лише скорочують чисельність наукової спільноти, але й трансформують кар'єрні траєкторії дослідників, зумовлюючи перерви в професійній діяльності, зміну сфер зайнятості та відкладене повернення до науки.

Особливо вразливою групою в цих умовах є молоді вчені, чисельність яких скоротилася приблизно на 30 % після початку повномасштабної війни [5]. Вони працюють в умовах низької оплати праці, нестабільної зайнятості та обмеженого доступу до ресурсів, що змушує поєднувати кілька видів діяльності та часто фінансувати власні дослідження. Водночас їхня вразливість зумовлена не лише матеріальними чинниками, але й особливостями організації академічного середовища: відсутністю стабільного фінансування, обмеженим доступом до якісного наставництва та необхідністю самостійно орієнтуватися в інституційній системі. У результаті значна частина професійного ресурсу витрачається не на дослідження, а на пошук інформації про фінансування, процедури, вимоги та неформальні правила академічного середовища, що створює додаткове когнітивне й емоційне навантаження. За цих умов фіксується зростання рівня тривожності, емоційного виснаження, професійного вигорання, відчуття ізоляції та дезорієнтації [5], що, своєю чергою, формує наміри виходу з академічної сфери серед частини дослідників [7].

Системний характер цієї проблеми посилюється особливостями національної моделі підтримки дослідників, яка переважно орієнтована на категорію «молодих учених», визначену за віковим критерієм (до 35 років або до 40 років за наявності ступеня доктора наук) [1]. Такий підхід не враховує трансформації кар'єрних траєкторій, зумовлених, зокрема, перервами у професійній діяльності та відкладеним входженням або поверненням до науки. Унаслідок цього частина

дослідників, які фактично перебувають на початкових етапах професійного становлення, опиняється поза межами системної підтримки.

Натомість у європейській практиці дедалі ширше застосовується підхід, за якого цільові групи підтримки визначаються не віком, а етапом професійного становлення (зокрема аспіранти та дослідники після здобуття докторського ступеня, які ще не мають повної професійної самостійності). Це дозволяє більш точно ідентифікувати групу дослідників, які потребують підтримки, та забезпечити безперервність кар'єрного розвитку. У результаті в українській системі формується розрив між нормативною логікою організації підтримки та реальними дослідницькими траєкторіями, що свідчить про відсутність цілісної інституційної екосистеми супроводу дослідницької кар'єри. Попри наявність окремих інструментів (грантів, стипендій, премій, проєктної аспірантури, міжнародних програм), вони залишаються фрагментарними та слабо інтегрованими.

У європейському дослідницькому просторі натомість сформувався підхід, що передбачає інституційний супровід дослідницької кар'єри через поєднання фінансових, організаційних і соціально-професійних інструментів підтримки [3]. У відповідь на проблему фрагментарності поширюються інтегровані центри розвитку дослідників, одним із прикладів яких є Центр розвитку академічної кар'єри GrACe (Graduate and Academic Career Development Centre) Університету Білефельда [4]. Структура якого охоплює спеціалізовані підрозділи для різних кар'єрних етапів, зокрема Центр підготовки дослідників (Graduate Centre), Центр підтримки досвідчених дослідників (Centre for Advanced Researchers) та Центр професорського розвитку (Centre for Professors), а також передбачає створення Центру академічних менеджерів (Centre for Academic Managers) [4]. Водночас діяльність центру реалізується через низку програм і інструментів підтримки, зокрема програму розвитку персоналу (PEP – Personnel Development Programme), програму наставництва (mentoring programme) та фонд підтримки молодих дослідників (Bielefeld Young Talent Fund). Сукупність цих елементів формує інтегровану систему підтримки, що функціонує за принципом «єдиного вікна».

У межах цієї структури окремий фокус спрямований на дослідників на ранніх етапах кар'єри, підтримка яких реалізується через Центр підготовки дослідників (Graduate Centre). Він орієнтований на осіб, які планують вступ до докторантури, аспірантів та дослідників на початкових етапах постдокторської кар'єри [2] та відображає європейську логіку організації дослідницьких кар'єр, де ключовим критерієм є не вік, а етап професійного становлення (R1–R2), що забезпечує більш інклюзивний доступ до підтримки.

Підтримка ранньої дослідницької кар'єри в межах Центру підготовки дослідників реалізується як комплекс взаємопов'язаних інструментів, що формують цілісну екосистему супроводу. Одним із базових елементів є функція єдиної точки входу, яка забезпечує централізований доступ до інформації про докторантуру, можливості професійного розвитку, освітні ресурси та інституційні процедури [2]. Такий підхід дозволяє суттєво знизити витрати часу й зусиль на орієнтацію в академічному середовищі, що особливо актуально в умовах, коли відсутність структурованої підтримки змушує дослідників самостійно опановувати неформальні правила функціонування академічної системи.

Важливим інструментом є програми введення в академічне середовище,

спрямовані на підтримку дослідників на початкових етапах їхньої діяльності. Вони охоплюють ознайомлення з інституційною інфраструктурою, вимогами до дослідницької та викладацької діяльності, а також доступними формами консультативної та навчальної підтримки, що дозволяє мінімізувати невизначеність і пришвидшити адаптацію до академічного середовища [2].

Суттєву роль відіграє індивідуальне кар'єрне консультування, яке передбачає підтримку у прийнятті професійних рішень, плануванні кар'єрних траєкторій і подоланні поточних викликів [2]. Такий підхід свідчить про інституціоналізацію кар'єрного супроводу як окремої функції університету, яка в багатьох національних контекстах, зокрема українському, залишається недостатньо формалізованою.

Окремим компонентом є формати взаємопідтримки за принципом «рівний-рівному» для забезпечення міждисциплінарної взаємодії, обміну досвідом і колективної рефлексію щоденних викликів дослідницької діяльності [2]. Вони сприяють зменшенню рівня ізоляції та психоемоційного навантаження, відповідаючи на ризики, характерні для ранніх етапів дослідницької кар'єри, як-от високий рівень невизначеності, інтенсивне навантаження та обмежену соціальну підтримку [7].

Важливу роль відіграють також програми наставництва, зокрема орієнтовані на підтримку жінок-дослідниць. Вони передбачають створення сприятливих умов для індивідуалізованого професійного розвитку, доступ до мереж професійних контактів і формування довгострокових кар'єрних стратегій [2]. Такий інструмент є особливо значущим у контексті соціальних нерівностей і перерваних кар'єрних траєкторій.

Фінансовий компонент підтримки реалізується через фонд підтримки молодих дослідників, який забезпечує фінансування ключових етапів професійного становлення, зокрема переходу від магістратури до докторантури, завершення дисертацій, а також підтримку мобільності й дослідницької діяльності на постдокторському рівні та стартові можливості для залучення зовнішнього фінансування [2]. Важливою особливістю цього інструменту є гнучкість критеріїв участі, що передбачає врахування індивідуальних життєвих обставин, зокрема обов'язків із догляду та перерв у кар'єрі, що суттєво відрізняється від практики жорстких вікових обмежень, характерної для української системи. Такий підхід дозволяє компенсувати критичні розриви у фінансуванні та забезпечити безперервність дослідницької діяльності.

Таким чином, модель GrACe демонструє, що ефективність інституційної підтримки дослідницької кар'єри визначається не наявністю окремих інструментів, а їх інтеграцією в єдину екосистему. Саме поєднання інформаційної, професійної, соціальної та фінансової підтримки створює умови для зниження бар'єрів входу в академію, підвищення стійкості дослідників і забезпечення безперервності їхнього професійного розвитку. У цьому сенсі такі моделі відповідають сучасним європейським підходам до формування привабливих і стабільних дослідницьких кар'єр, що мають ключове значення для утримання людського капіталу та розвитку наукових систем.

У контексті України, де система підтримки дослідників залишається фрагментарною та значною мірою прив'язаною до вікового критерію, така модель відкриває можливості для переосмислення не лише державної, але й інституційної

політики. Особливої актуальності це набуває на рівні закладів вищої освіти, які наразі не завжди мають структуровані механізми супроводу дослідницької кар'єри. Йдеться про необхідність формування університетських центрів або підрозділів підтримки дослідників, які б забезпечували інтегрований доступ до інформації, кар'єрного консультування, програм введення в академічне середовище, наставництва та фінансових інструментів. Таким чином, мова йде не про пряме копіювання окремих практик, а про адаптацію екосистемного підходу, що дозволяє перетворити підтримку з набору розрізнених можливостей на цілісну інституційну інфраструктуру розвитку ранньої дослідницької кар'єри.

Подяка. Матеріали підготовлено у межах реалізації проєкту (0126U002994) «Екосистема супроводу кар'єрного розвитку молодих учених в Україні» за грантової підтримки Національного фонду досліджень України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII : станом на 30 берез. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (дата звернення: 30.03.2026).

2. Angebote – Universität Bielefeld. *Universität Bielefeld*. URL: https://www.uni-bielefeld.de/uni/einrichtungen-organisation/grace/graduate-centre/angebote/ (date of access: 30.03.2026).

3. European Charter for Researchers. *EURAXESS*. URL: https://euraxess.ec.europa.eu/hrexcellenceaward/european-charter-researchers (date of access: 30.03.2026).

4. GrACe - Graduate and Academic Career Development Centre - Universität Bielefeld. *Universität Bielefeld*. URL:https://www.uni-bielefeld.de/uni/einrichtungen-organisation/grace/ (date of access: 30.03.2026).

5. Meeting Early Career Researchers in Ukraine: 30% Fewer Young Scientists than before the War | Eurodoc. *Eurodoc | European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers*. URL: https://eurodoc.net/news/2023/meeting-early-career-researchers-in-ukraine-30-fewer-young-scientists-than-before-the-war (date of access: 30.03.2026).

6. Rassenfosse G., Murovana T., Uhlbach W.-H. The effects of war on Ukrainian research. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10, no. 1. URL: https://doi.org/10.1057/s41599-023-02346-x (date of access: 30.03.2026).

7. Suchikova Y., Kolomiiets U., Popova A., Lopatina H., Tsybuliak N. *Calm me down, or I'll leave: anxiety and institutional support among Ukrainian academic staff during wartime*. BMC Public Health. URL: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5125365/v1 (date of access: 30.03.2026).

8. UNESCO. *Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences*. Paris: UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa (date of access: 30.03.2026).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДОМЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ

(Постол Н. М., здобувач другого (магістерського) рівня освіти,
Мирошниченко В. О., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри правознавства)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Реалії повномасштабної збройної агресії Росії проти України поставили перед системою шкільної освіти принципово нові завдання. Серед них – підготовка старшокласників до надання домедичної допомоги в умовах бойових дій, масових обстрілів та інших надзвичайних ситуацій. Практика свідчить: навіть учні, які добре засвоїли теоретичні основи першої допомоги та відпрацювали прийоми на манекенах у спокійних умовах, нерідко виявляються нездатними діяти ефективно в реальних екстремальних обставинах. Причиною цього є недостатня стресостійкість – здатність зберігати функціональну дієздатність і контролювати власні реакції під впливом потужних стресових чинників.

Домедична допомога в зоні бойових дій або одразу після ракетного удару відбувається в умовах гострого стресу: крики пораненого, вигляд крові, тиск часу, звуки вибухів, власний страх. Навіть для підготовлених рятувальників ці чинники є серйозним випробуванням. Для непідготовленого старшокласника вони здатні спричинити психічне завмирання, при якому всі засвоєні навички виявляються тимчасово недоступними для свідомого відтворення. Саме тому формування стресостійкості є не додатковим, а обов'язковим компонентом навчання домедичної допомоги в курсі «Захисту України». Проте психолого-педагогічна наука ще не виробила системного підходу до вирішення цього завдання в контексті шкільної практики [1].

Актуальність проблеми посилюється й тим, що значна частина сучасних старшокласників вже має особистий травматичний досвід, пов'язаний із повномасштабним вторгненням: пережиті обстріли, вимушене переселення, загибель близьких. Це створює специфічний психологічний контекст, у якому педагог має діяти надзвичайно обережно: надмірна інтенсивність стресових стимулів на уроці може ретравматизувати учня замість формування стійкості. Потреба у науково обґрунтованих підходах до цієї делікатної педагогічної проблеми зумовлює актуальність і наукову значущість пропонованої статті.

Поняття стресостійкості та психологічної резилієнтності активно досліджується у зарубіжній та вітчизняній психолого-педагогічній науці. Класичні праці Г. Сельє, Р. Лазаруса, С. Фолкмана розкрили фізіологічні та когнітивні механізми стресової реакції. Сучасні дослідження акцентують увагу на формуванні резилієнтності в умовах хронічного воєнного стресу. Зокрема, у дослідженні М. Климишин та О. Фурман (2022) обґрунтовано, що психологічна стійкість підлітків є динамічною якістю, яку можна цілеспрямовано розвивати через спеціально організовану навчальну діяльність за умови безпечного педагогічного середовища [2].

Специфіку психолого-педагогічного супроводу учнів старшої школи в умовах

воєнного часу досліджує О. Коваленко (2024), наголошуючи на необхідності травма-інформованого підходу в організації занять, що передбачають імітацію надзвичайних ситуацій. Авторка розробила рекомендації щодо диференціації учнів за рівнем психологічної готовності до стресового тренінгу та алгоритми підтримки після інтенсивних симуляційних занять [4]. Разом з тим, цілісна педагогічна модель формування стресостійкості саме у процесі вивчення домедичної допомоги в межах курсу «Захист України» залишається нерозробленою, що підтверджує наукову новизну нашого дослідження.

Стресостійкість у контексті домедичної підготовки старшокласників ми визначаємо як інтегративну психофізіологічну якість особистості, що забезпечує збереження когнітивної ясності, моторної точності та вольового контролю в умовах гострого стресу, пов'язаного з наданням першої допомоги пораненому або постраждалому. Вона включає три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (здатність зберігати алгоритмічне мислення під тиском), емоційно-вольовий (здатність регулювати інтенсивність афекту і не піддаватися паніці) та поведінково-моторний (здатність відтворювати практичні навички попри м'язову напругу і тремор) [1].

Психофізіологічне підґрунтя стресових реакцій старшокласників під час симуляційних занять визначається особливостями підліткового мозку: недостатня зрілість префронтальної кори, що відповідає за регуляцію емоцій і прийняття рішень, в поєднанні з гіперактивною лімбічною системою робить підлітків особливо вразливими до гострих стресових стимулів. При вигляді «умовно пораненого» активується реакція «бий-тікай-завмри», яка в разі недостатньої психологічної підготовки блокує доступ до засвоєних алгоритмів дій. Саме тому повторюваний, структурований досвід взаємодії зі стресовими стимулами в безпечних умовах є ключовим механізмом формування стресостійкості [2].

Серед педагогічних методів центральне місце посідає стрес-інокуляційне тренування (СІТ) – трифазна методика, розроблена у контексті підготовки військовослужбовців і рятувальників та адаптована для шкільної практики. Перша фаза – концептуалізація: вчитель пояснює учням механізми стресової реакції, нормалізує її прояви («тремтіти – це нормально, це твій організм готується допомогти тобі») та ознайомлює з техніками саморегуляції. Друга фаза – відпрацювання навичок: учні послідовно тренують прийоми домедичної допомоги спочатку в нейтральних, потім у поступово ускладнених умовах (шум, обмежений простір, тиск часу, емоційна реакція «пораненого»). Третя фаза – застосування: повноцінна симуляція з максимальним наближенням до реальних умов та обов'язковим дебрифінгом [3].

Серед конкретних технік саморегуляції, інтегрованих у навчальний процес, особливої ефективності набула тактична дихальна техніка «бойове дихання» (вдих 4 секунди, затримка 7, повільний видих 8), яку активно застосовують підрозділи НАТО і рятувальники ДСНС. Її регулярне відпрацювання на початку кожного заняття формує у старшокласників рефлекторний навик зниження гострої тривоги. Іншою ефективною технікою є «заземлення 5-4-3-2-1» – послідовна фіксація уваги на п'яти видимих об'єктах, чотирьох звуках, трьох тактильних відчуттях, двох запахах і одному смаку, – яка перериває дисоціативні реакції у травматизованих учнів. Обидві техніки мають чітке нейробіологічне обґрунтування і добре засвоюються

старшокласниками [4].

Принципово важливим є травма-інформований підхід до організації занять. В умовах, коли значна частина учнів пережила психотравматичні події, педагог зобов'язаний: заздалегідь попереджати клас про зміст майбутнього симуляційного заняття; забезпечити учням можливість відмовитися від активної участі без академічних наслідків; уважно відстежувати ознаки дисоціації чи ретравматизації; передбачити присутність шкільного психолога під час перших інтенсивних симуляцій. Безпечне педагогічне середовище є неодмінною передумовою будь-якого особистісного зростання [5].

Запропонована нами модель психолого-педагогічного супроводу включає чотири рівні: діагностичний (первинна оцінка психологічного стану учнів на початку навчального року із залученням шкільного психолога), методичний (добір і послідовне застосування методів залежно від рівня готовності класу), супровідний (підтримка учнів з ознаками підвищеної тривожності протягом усього курсу) та рефлексивний (структуровані дебрифінги після кожного симуляційного заняття з фокусом на нормалізації пережитих реакцій). Реалізація моделі потребує тісної командної взаємодії вчителя «Захисту України» зі шкільним психологом і класним керівником [1].

Висновки. Формування стресостійкості старшокласників є невід'ємним і пріоритетним компонентом навчання домедичної допомоги в курсі «Захисту України». Стресостійкість як інтегративна психофізіологічна якість розвивається через поетапне, дозоване занурення учнів у симульовані стресові ситуації з паралельним опануванням технік саморегуляції та обов'язковою рефлексивною підтримкою. Стрес-інокуляційне тренування, травма-інформований підхід і чотирирівнева модель психолого-педагогічного супроводу утворюють методологічний каркас, здатний забезпечити ефективну підготовку школярів до дій в екстремальних умовах без ризику ретравматизації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричній перевірці запропонованої моделі в умовах реального навчального процесу, розробці діагностичного інструментарію для оцінювання рівня стресостійкості старшокласників у контексті домедичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романченко О. В. Стресостійкість учнів старшої школи як педагогічна проблема в умовах воєнного часу. *Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (108). С. 34–45. DOI: https://doi.org/10.37472/2786-0749-2025-108-1-4

2. Климишин М. І., Фурман О. Є. Психологічна резилієнтність підлітків в умовах хронічного воєнного стресу: діагностика та розвиток. *Психологія і суспільство*. 2022. № 3–4. С. 88–103. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2022.03.088

3. Крат Т. С., Дмитришин Н. О. Стрес-інокуляційне тренування у підготовці фахівців екстреної медичної допомоги: теорія і практика. *Медична освіта*. 2023. № 2 (99). С. 17–26. DOI: https://doi.org/10.11603/me.2023.2.14189

4. Коваленко О. Ю. Травма-інформований підхід у роботі педагога з учнями в умовах воєнного часу: методичні рекомендації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2024. Вип. 25 (70). С. 61–74. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2024.25.06

5. Meichenbaum D. Stress Inoculation Training: A Preventative and Treatment Approach. The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping / ed. by S. Folkman. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2023. P. 100–127. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197620069.013.6

СТИМУЛЯЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

(Пузина А. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Лопатіна Г. О., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасній системі спеціальної освіти особливу увагу привертає проблема розвитку мовлення дітей із особливими освітніми потребами. Це пов'язано не лише з розширенням інклюзивної практики, а й із усвідомленням того, що мовлення є базовим інструментом соціалізації, пізнання та взаємодії з навколишнім світом.

Особливої складності набуває робота з немовленнєвими дітьми молодшого дошкільного віку, у яких активне мовлення або взагалі відсутнє, або використовується в украй обмеженому обсязі. У цих дітей спостерігається не лише дефіцит мовленнєвих засобів, а й знижена комунікативна ініціатива, недостатня мотивація до взаємодії та обмежений соціальний досвід. Це ускладнює не лише процес навчання, а й формування базових життєвих навичок. Саме тому проблема стимуляції мовленнєвої активності потребує комплексного й методично виваженого підходу.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні методів і засобів стимуляції мовленнєвої активності дітей із особливими освітніми потребами.

Мовленнєва активність дітей розглядається як інтегративна характеристика, що включає здатність ініціювати контакт, реагувати на мовлення, використовувати звуки, слова або інші засоби комунікації для досягнення певної мети. Її формування залежить від багатьох чинників, як-от: рівня розвитку мислення, емоційної сфери, сенсомоторних навичок, соціального середовища тощо [1; 3].

У сучасній логопедичній практиці використовується широкий спектр методів стимуляції мовлення. Серед них можна виокремити комунікативно-ігровий метод, який базується на організації взаємодії у природних для дитини умовах; метод наслідування, що спрямований на формування вокальних і мовленнєвих реакцій; сенсомоторний метод, який передбачає розвиток моторики як основи мовлення; метод емоційного залучення, що формує внутрішню мотивацію до мовленнєвої діяльності. Важливим є поетапний підхід, коли розвиток мовлення відбувається від простих невербальних реакцій до складніших мовленнєвих форм [1].

Окрім методів, значну роль відіграють засоби стимуляції мовлення. До них належать мовленнєво насичене середовище, наочні та предметні матеріали, альтернативні засоби комунікації, а також організована взаємодія з дорослим. Проте практика показує, що ізольоване використання цих засобів не завжди забезпечує достатній рівень мовленнєвої активності дітей [3].

Особливе місце серед засобів займають дидактичні ігри, які поєднують навчальну мету з природною для дитини ігровою мотивацією. У процесі гри мовлення набуває практичного значення. Так, дитина використовує його не тому, що її просять, а тому, що це необхідно для досягнення результату. Саме ця функціональність є ключовою у формуванні мовленнєвої ініціативи [2].

Аналіз змісту наявних дидактичних ігор дозволяє виділити їх поетапну

систему. На першому етапі використовуються ігри, спрямовані на формування передмовленнєвих умінь: розвиток уваги, встановлення емоційного контакту, формування спільної уваги та наслідування. Наприклад, ігри типу «Де звучить?», «Зроби, як я», «Ку-ку» тощо – сприяють включенню дитини у взаємодію та формують базу для подальшого мовленнєвого розвитку.

На наступному етапі застосовуються ігри, спрямовані безпосередньо на стимуляцію мовленнєвої активності: розвиток мовленнєвої ініціативи, активізація словника та формування діалогу. У таких іграх створюються ситуації, коли дитина повинна використати звук або слово для досягнення бажаного результату.

І дійсно, порівняно з іншими засобами, такими як артикуляційні вправи чи сенсорні заняття, дидактичні ігри мають суттєві переваги. Вони забезпечують емоційне залучення, знижують рівень тривожності, створюють ситуацію успіху та стимулюють природну комунікацію. Саме у грі дитина починає усвідомлювати правила та значення мовлення як інструменту взаємодії, що є принципово важливим для її розвитку.

Таким чином, дидактичні ігри виступають не лише допоміжним засобом, а центральним компонентом стимуляції мовленнєвої активності, оскільки забезпечують комплексний вплив на пізнавальну, емоційну та мовленнєву сфери дитини.

Відтак, стимуляція мовленнєвої активності дітей із особливими освітніми потребами є складним і багатокомпонентним процесом, що потребує поєднання різних методів і засобів. Аналіз теорії та практики показав, що традиційні підходи, спрямовані лише на формування окремих мовленнєвих навичок, не забезпечують достатнього рівня комунікативної активності дітей. Найбільш ефективним засобом виступають дидактичні ігри, які створюють природні умови для виникнення мовлення, формують мотивацію до спілкування та забезпечують поступовий перехід від невербальної до вербальної комунікації. Їх систематичне використання сприяє підвищенню мовленнєвої ініціативи, розвитку комунікативної компетентності та загальному психічному розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комісарик М.І., Кузнецова К. С., Кушнірик Р.В. Інноваційні технології в освітньо-корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення : методичні рекомендації. Чернівці, 2024. 56 с.

2. Лопатіна Г. О., Савранова В. В. Дидактичні ігри як засіб подолання загального недорозвитку мовлення у дітей середнього дошкільного віку в умовах родини : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Наука ІІІ тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (24-25 квітня 2024 року) : збірник тез. Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 198–201.

3. Lopatina Hanna. Didactic visualization as a means of forming the speech personality of a child with a speech disorder. Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes. Monograph. Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek Yana Suchukova. Katowice: Publishing House of University of Technology. 2021. P. 309–315.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**(Різниченко М. Є., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Коваль К. В., асистент кафедри педагогіки)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у різні сфери навчально-виховного процесу. Особливо актуальним є використання таких технологій у фізичному вихованні молодших школярів, оскільки вони сприяють підвищенню мотивації до занять руховою активністю, урізноманітненню форм і методів навчання, а також покращенню засвоєння рухових навичок.

Науковці О. Даниско, С. Хлібкевич, В. Дереза та ін. наголошують, що цифровізація освіти створює нові можливості для організації уроків фізичної культури, роблячи їх більш інтерактивними та цікавими для учнів молодшого шкільного віку [2, с. 106]. Застосування мультимедійних матеріалів, відеофрагментів, інтерактивних вправ та спеціальних освітніх платформ допомагає учням краще зрозуміти техніку виконання фізичних вправ та підвищує рівень їхньої зацікавленості у заняттях фізичною культурою.

Однією з ключових особливостей Нової української школи є інтеграція цифрових технологій, спрямованих на розвиток критичного мислення, командної взаємодії та особистої ініціативи учнів. Науковці В. Гейтенко, С. Шинкарьов, Н. Шинкарьова вказують, що у сфері фізичної культури це може реалізовуватись через використання мобільних додатків для аналізу фізичної активності, ігрових платформ для підвищення мотивації, онлайн-трекерів для моніторингу показників здоров'я, а також мультимедійних ресурсів, що забезпечують наочне засвоєння навчального матеріалу та розвиток рухових навичок [1, с. 125]. Такий підхід сприяє поєднанню теоретичних знань із практичними навичками, що відповідає принципам компетентнісного підходу.

Прикладом сучасних цифрових інструментів, які можуть ефективно використовуватися під час фізичного виховання молодших школярів, є мобільні застосунки Sworkit, GoNoodle та Super Stretch Yoga. Вони пропонують різноманітні комплекси вправ, рухливі відеотренування, танцювальні елементи та вправи йоги, що адаптовані до вікових особливостей дітей. Використання таких ресурсів сприяє підвищенню інтересу до фізичної активності, формуванню мотивації до занять фізичною культурою та розвитку навичок самостійної рухової діяльності учнів [3].

О. Даниско, С. Хлібкевич та В. Дереза наголошують, що цифрові технології інтегруються в уроки фізичної культури також через використання інтерактивних освітніх платформ, що забезпечують організацію навчання та контроль знань [2, с. 107]. Для молодших школярів ефективними вважаються такі сервіси, як Kahoot, Quizizz та ClassDojo, які дають можливість створювати онлайн-вікторини, інтерактивні опитування та командні завдання. Використання подібних платформ підвищує зацікавленість учнів у навчальному процесі, сприяє розвитку інформаційно-цифрової компетентності та формує навички самооцінювання.

Наприклад, після виконання фізичних вправ учні можуть проходити короткі цифрові тести щодо техніки безпеки або теоретичних основ фізичної культури, отримуючи швидкий зворотний зв'язок.

Значну увагу інтеграції цифрових та ігрових технологій у систему шкільного фізичного виховання приділяють О. Даниско, С. Хлібкевич та В. Дереза. У своїй науковій праці дослідники розглядали методичні засади поєднання цифрових ресурсів з ігровими формами роботи. Науковці вважають, що використання таких технологій сприяє підвищенню активності молодших школярів під час уроків фізичної культури та створює сприятливі умови для розвитку рухових умінь, координації та загальної фізичної підготовленості учнів [2, с. 108].

Отже, використання цифрових технологій у фізичному вихованні молодших школярів є важливим напрямом модернізації освітнього процесу. Інтеграція мультимедійних ресурсів, мобільних застосунків та інтерактивних освітніх платформ сприяє підвищенню мотивації учнів до занять фізичною культурою, покращує засвоєння рухових навичок та розвиває інформаційно-цифрову компетентність. Використання різноманітних інструментів, а також освітніх платформ, дозволяє урізноманітнити навчальний процес, забезпечити інтерактивність та створити умови для активної участі учнів у навчанні. Таким чином, цифрові технології сприяють підвищенню ефективності уроків фізичної культури та формуванню позитивного ставлення дітей до здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейтенко В. В., Шинкарьов С. І., Шинкарьова Н. Г. Використання цифрових технологій на уроці фізичної культури в умовах Нової української школи. *Олімпійський та паралімпійський спорт*. 2025. Вип. 1. С. 21–25.

2. Даниско О., Хлібкевич С., Дереза В. Методичні засади інтеграції ігрових та цифрових технологій у систему шкільного фізичного виховання. *Українська професійна освіта*. 2025. №18 С. 104–113.

3. Енергійна дитина без зусиль: 9 додатків, які допоможуть вашим дітям стати активнішими URL: https://www.rbc.ua/rus/styler/energiyna-ditina-zusil-9-dodatkiv-ki-dopomozhut-1720534954.html (дата звернення: 03.04.26).

ФОРМУВАННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК ОСНОВИ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

(Самойленко І. О., старший викладач
кафедри прикладної психології та логопедії)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасній логопедії проблема формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) залишається однією з найбільш складних і багатовимірних. Її складність зумовлена тим, що зв'язне мовлення не може розглядатися лише як сукупність мовних засобів або як результат засвоєння граматичних конструкцій. Воно є інтегративним утворенням, у якому мовленнєвий компонент нерозривно пов'язаний із когнітивними механізмами аналізу, узагальнення та встановлення смислових відношень між елементами висловлювання.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, збагаченню словника та формуванню наративних умінь, у сучасній теорії та практиці логопедії недостатньо розкрито. Актуальним залишається питання становлення мовленнєвого міркування як вищої, найбільш складної форми зв'язного висловлювання. Саме ця форма мовлення відображає рівень сформованості внутрішньої логіки висловлювання, здатності дитини не лише описувати події, а й пояснювати їх, встановлюючи причинно-наслідкові залежності.

Міркування як мовленнєво-мисленнєвий процес ґрунтується на здатності дитини до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами та діями, що виступає основою смислової організації висловлювання. У цьому контексті причинно-наслідкові зв'язки виконують не допоміжну, а системоутворювальну функцію, забезпечуючи перехід від фрагментарного, ситуативного мовлення до структурованого, логічно вибудуваного висловлювання з елементами аргументації.

Сучасні спостереження за мовленнєвим розвитком дітей із ЗНМ свідчать, що саме цей компонент мовлення є найбільш вразливим і найменш сформованим. Діти часто демонструють здатність до відтворення окремих подій або фактів, однак зазнають суттєвих труднощів у встановленні логічних зв'язків між ними. Це проявляється у відсутності пояснювальних конструкцій, домінуванні описового мовлення, а також у фрагментарності висловлювань.

Питання розвитку зв'язного мовлення та формування міркування у дітей дошкільного віку є предметом тривалого міждисциплінарного дослідження у психології, психолінгвістиці та логопедії. У класичних працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, П. Гальперіна обґрунтовано положення про функціональну єдність мовлення і мислення, відповідно до якого мовлення виступає провідним механізмом опосередкування та організації інтелектуальної діяльності. У подальших дослідженнях А. Богуш, М. Жинкіна, О. Леонтьєва, С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенка, М. Шеремет та інших розкрито онтогенетичні закономірності становлення мовленнєвої діяльності та її визначальний вплив на розвиток когнітивних процесів, зокрема операцій аналізу, узагальнення та концептуалізації дійсності.

У сучасному науковому дискурсі міркування інтерпретується як вища форма зв'язного мовлення, що базується на інтеграції когнітивних операцій та мовленнєвих засобів і передбачає сформованість механізмів логічного структурування висловлювання. Центральним компонентом його організації виступають причинно-наслідкові зв'язки, які забезпечують смислову цілісність та аргументативну завершеність мовленнєвого продукту. Ретельно аналізуючи сучасні наукові джерела можемо констатувати, що, попри достатню розробленість загальних аспектів мовленнєвого розвитку, проблема цілеспрямованого формування причинно-наслідкових зв'язків, як структурної основи мовленнєвого міркування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення залишається недостатньо концептуалізованою та потребує подальшого системного теоретико-методичного обґрунтування.

Мета нашого дослідження полягає у обґрунтуванні теоретичних та практичних засад формування причинно-наслідкових зв'язків як ключового компонента міркування у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Сутність дослідження полягає у комплексному аналізі процесу формування причинно-наслідкових зв'язків як провідного механізму організації мовленнєвого міркування у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. У центрі уваги перебуває не лише зовнішній прояв мовленнєвої діяльності, а насамперед внутрішня логіко-когнітивна структура висловлювання, яка визначає його смислову цілісність, послідовність та аргументованість.

У сучасному науковому розумінні мовленнєве міркування постає як інтегративне утворення, що поєднує когнітивні операції (аналіз, синтез, узагальнення, встановлення залежностей) із мовленнєвими засобами їх реалізації. У цьому контексті причинно-наслідкові зв'язки виступають не окремим елементом, а системоорганізуючим принципом, який забезпечує перехід від фрагментарного відображення дійсності до її логічно впорядкованого осмислення та вербалізації.

Сутність дослідження полягає у теоретико-методичному осмисленні процесу формування причинно-наслідкових зв'язків як основи мовленнєвого міркування у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. У сучасній логопедичній науці мовленнєве міркування розглядається як інтегративний результат взаємодії мовленнєвих і когнітивних процесів, що забезпечують не лише відтворення інформації, а її логічне впорядкування, пояснення та узагальнення.

Аналіз сучасних наукових підходів дозволяє розглядати формування міркування як багаторівневий процес, що включає становлення внутрішньої структури висловлювання, розвиток мисленнєвих операцій та оволодіння мовленнєвими засобами їх реалізації. У цьому контексті особливого значення набуває здатність дитини встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, які забезпечують смислову цілісність висловлювання та визначають його логічну організацію.

У дослідженнях Л. Андрусишиної мовлення розглядається як складна психофункціональна система, формування якої залежить від узгодженого розвитку загальнофункціональних механізмів. Авторка підкреслює, що порушення мовлення у дітей із ЗНМ мають системний характер і пов'язані не лише з мовними труднощами, а й із недорозвиненням когнітивних процесів, зокрема тих, що

забезпечують встановлення логічних зв'язків. Це дозволяє інтерпретувати труднощі мовленнєвого міркування як прояв порушення цілісної функціональної системи [1, с. 21].

У сучасних дослідженнях І. Самойленко обґрунтовано підхід до діагностики мовленнєвого міркування як багатокомпонентного утворення. Авторкою запропоновано модель оцінювання, що включає такі параметри, як здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, логічна послідовність висловлювання, аргументованість суджень та самостійність мовленнєвої діяльності. Це дозволяє розглядати міркування як інтегральний показник розвитку мовленнєво-мисленнєвої діяльності та визначати якісну специфіку його порушень у дітей із ЗНМ [2, с. 148].

Подальший розвиток зазначених положень простежується у працях Л. Трофименко, яка акцентує увагу на взаємозв'язку мовленнєвого розвитку та сформованості мисленнєвих операцій. Дослідниця підкреслює, що саме недостатній рівень розвитку операцій аналізу, узагальнення та встановлення логічних залежностей зумовлює труднощі переходу від описового до пояснювального мовлення у дітей із порушеннями мовлення. У цьому контексті причинно-наслідкові зв'язки виступають як показник сформованості мовленнєвого міркування та одночасно як умова його подальшого розвитку [4, с. 48].

У сучасній логопедії важливим є підхід В. Тарасун, яка обґрунтовує необхідність структурованої організації мовленнєвої діяльності дитини. У дослідженнях науковиці доведено, що ефективне формування мовлення можливе за умови використання когнітивних моделей, які задають логіку побудови висловлювання. Зокрема, фреймовий підхід дозволяє представити мовлення як систему смислових опор, де кожен елемент пов'язаний із попереднім і наступним у межах єдиної логічної структури. У контексті формування міркування це означає, що причинно-наслідкові зв'язки не просто засвоюються, а вибудовуються у свідомості дитини як усталена модель організації мовлення (причина — дія — наслідок), що значно підвищує рівень його усвідомленості та довільності [3, с. 97].

Отже, узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє визначити, що формування причинно-наслідкових зв'язків є центральним механізмом становлення мовленнєвого міркування, оскільки саме вони забезпечують внутрішню логіку висловлювання, його послідовність і смислову завершеність. Їх розвиток виступає необхідною умовою переходу від ситуативного до логічно організованого мовлення та визначає рівень сформованості мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє розглядати причинно-наслідкові зв'язки як базовий механізм становлення мовленнєвого міркування у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. У структурі мовленнєвої діяльності вони виконують функцію смислового каркаса висловлювання, забезпечуючи його логічну впорядкованість, послідовність та перехід від констатації фактів до їх пояснення. Саме їх сформованість визначає можливість побудови аргументованого висловлювання як вищого рівня зв'язного мовлення.

Встановлено, що труднощі мовленнєвого міркування у дітей із ЗНМ мають системний характер і зумовлені недостатньою сформованістю взаємодії між когнітивними процесами та мовленнєвим оформленням думки, зокрема у сфері смислового програмування та встановлення логічних залежностей. Це проявляється

у фрагментарності висловлювань та переважанні описового мовлення над пояснювальним. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією корекційно-розвиткових технологій, спрямованих на цілеспрямоване формування причинно-наслідкових зв'язків як основи розвитку мовленнєвого міркування у дітей із ЗНМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусишина Л. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. 2007. С. 18–23.

2. Самойленко І. О. Модель діагностичної методики стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2025. Вип. 26. С. 141–159. DOI: 10.32626/2413-2578.2025-26.141-161. URL: http://aqce.kpnu.edu.ua/about

3. Тарасун В. Логодидактика. Київ: Вид. Дім «Слово», 2011.

4. Трофименко Л.І. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : навчально-методичний посібник. 2015. 157 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОБМЕЖУЮЧИХ ПЕРЕКОНАНЬ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(Сапранкова К. В., асистент кафедри психології, Шакіна С. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасний освітній простір характеризується зростанням вимог до рівня особистісної ефективності здобувачів освіти, що обумовлює необхідність дослідження внутрішніх психологічних чинників, які впливають на навчальну діяльність. В умовах цифровізації, соціальних трансформацій та високого рівня невизначеності особливого значення набуває здатність особистості до адаптації, саморегуляції та ефективного використання внутрішніх ресурсів.

Одним із ключових внутрішніх чинників виступає система переконань, зокрема обмежуючі переконання, які формують інтерпретацію досвіду та визначають поведінкові стратегії особистості. Вони можуть обмежувати активність, знижувати мотивацію та формувати уникання складних навчальних завдань. Обмежуючі переконання функціонують як когнітивні фільтри, що впливають на сприйняття реальності та формують негативні автоматичні думки. Це, у свою чергу, знижує рівень самоефективності та блокує розвиток навчальної автономії.

Сучасні українські дослідження підтверджують, що самоефективність є ключовим психологічним ресурсом особистості. Цю думку доводить Н. Артюхіна. Дослідницею встановлено, що вона пов’язана із самоставленням, внутрішньою узгодженістю та здатністю до самореалізації [1, с. 2]. Цікавим для нас виявилось дослідження О. Кокун, у якому доведено, що життєстійкість та резильєнтність є важливими чинниками ефективної адаптації до стресових умов і забезпечують збереження продуктивності діяльності [3, с. 15]. Окрім того у науковому дослідженні Г. Білоконенко визначено, що самоефективність виступає інтегративним механізмом, що поєднує мотиваційні, когнітивні та поведінкові компоненти діяльності та піддається розвитку через психологічні інтервенції [2, с. 4]. У сучасних умовах особливого значення набуває і психологічна гнучкість. Погоджуємо думки І. Петровської, яка визначила цю дефініцію як здатність змінювати стратегії поведінки відповідно до вимог середовища [4, с. 6]. Міжнародні дослідження, зокрема робота P. Chen свідчать, що стратегічне мислення є важливим чинником розвитку саморегульованого навчання та підвищення академічних результатів [5, с. 3].

Особистісна ефективність у навчальній діяльності має багатокомпонентну структуру, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий аспекти. Центральним елементом є саморегуляція. Саморегуляція забезпечує постановку цілей, планування, моніторинг та оцінку власної діяльності. Обмежуючі переконання можуть суттєво порушувати ці процеси, знижуючи ефективність навчання [1; 2].

Психологічні механізми трансформації обмежуючих переконань включають когнітивну реструктуризацію, що передбачає зміну дисфункціональних установок;

рефлексію як усвідомлення переконань; формування нового досвіду; коучингові інтервенції. Когнітивна реструктуризація дозволяє виявити і змінити деструктивні мисленнєві патерни. Рефлексія сприяє глибшому усвідомленню внутрішніх процесів. Формування нового досвіду забезпечує закріплення нових моделей поведінки, а коучингові інтервенції активізують внутрішні ресурси особистості. Інтегративний підхід, що поєднує когнітивно-поведінкові техніки та коучинг, забезпечує комплексний вплив на особистість [3; 5].

Отже, особистісна ефективність здобувачів освіти значною мірою визначається внутрішніми психологічними чинниками, серед яких провідну роль відіграють переконання та рівень самоефективності. Обмежуючі переконання негативно впливають на саморегуляцію, мотивацію та навчальну активність, однак піддаються корекції за умови застосування відповідних психологічних механізмів. Використання інтегративних підходів до їх трансформації сприяє розвитку адаптивності, психологічної гнучкості та підвищенню результативності навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхіна Н. В. Самоефективність як прояв дилеми «бути чи здаватися». *Педагогіка і психологія*. 2025. № 1. С. 2–4.

2. Білоконенко Г. В. Особливості розвитку самоефективності особистості. *Психологічний журнал*. 2025. № 2. С. 3–5.

3. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

4. Петровська І. Р. Психологічні чинники самоефективності в умовах соціальних змін. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2025. № 1. С. 5–7.

5. Chen P. Strategic mindset and self-regulated learning. *Nature Human Behaviour*. 2025. Vol. 9. P. 2–4.

ДЕНВЕРСЬКА МОДЕЛЬ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ ЯК ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ПОРУШЕНЬ ПРИ РОЗЛАДАХ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

(Сизко Г. І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, Лоцко А. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасних реаліях, дослідження підходів корекції комунікативних порушень у дітей з РАС є дуже важливим. З кожним роком дітей з цим діагнозом стає більше. За оцінками мережі ADDM Центрів контролю та профілактики захворювань (CDC) приблизно у 1 з 31 (3,2%) дітей віком 8 років виявлено розлад аутистичного спектру (РАС) [1]. Так як кількість таких дітей кожен рік зростає, я вважаю, доцільним є проводити дослідження підходів і методів допомоги дітям з РАС. Враховуючи, що однією з основних проблем у дітей з аутизмом посідає проблема комунікації то наше дослідження є дуже актуальним.

Розлад аутистичного спектра – це не хвороба а стан. Він пов'язаний з порушеннями розвитку мозку, і впливає на те, як людина сприймає світ та поводить себе у соціумі. Розлади аутистичного спектра проявляються у ранньому віці та характеризуються труднощами взаємодії та комунікації, стереотипної поведінки та інтересів.

Раннє втручання для дітей з РАС – це родинно-орієнтована комплексна психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом раннього віку, у яких виявлено порушення у розвитку, а також родинам, які виховують цих дітей [2, с. 56]. Родинно-орієнтований підхід покликаний змінити самосвідомість батьків у бік позитивного сприйняття особистості дитини з аутизмом [3, с. 190].

Серед сучасних підходів раннього втручання на особливому місці стоїть Денверська модель (Early Start Denver Model, ESDM), яка інтегрує принципи розвитку, поведінкової терапії і природного навчання. Авторами Денверської моделі раннього втручання (ESDM) є психологи Саллі Дж. Роджерс (Sally J. Rogers) та Джеральдін Доусон (Geraldine Dawson).

В ході терапії за Денверським методом раннього втручання батьки навчаються техніці розвитку навичок у своїх дітей, щоб забезпечити неперервний розвиток вдома у щоденних рутинах, що покращить і прискорить позитивний результат терапії. Батьки також, включаються разом з терапевтом у процес планування роботи та встановлення цілей терапії для їхньої дитини, а також впродовж терапії можуть обговорювати зміни в ній. Родинно-орієнтований підхід дозволяє розглядати сім'ю у якості системоутворюючої детермінанти в соціально-культурному статусі дитини, що визначає її подальший психофізичний і соціальний розвиток [3, с. 185].

Денверська модель є ефективним методом для дітей від 12 до 48 місяців, яким вже діагностовано розлад аутистичного спектра або які не мають діагнозу, але знаходяться у групі ризику. Однак через певні обставини, ця модель раннього втручання може застосовуватися для дітей, як і більш молодшого так і старшого віку. Дана модель ESDM зосереджена на основних сферах розвитку, в яких часто є

порушення при РАС. А саме це сфери – комунікації, когнітивні навички, соціальні можливості, самостійність, моторика, академічні навички та поведінка.

Денверська модель раннього втручання як підхід в корекції комунікативних порушень дітей з РАС включає роботу над розвитком мовлення та невербальної комунікації. Розвивається комунікація жестами, мімікою, зоровий контакт (взаємодія очима) та інші способи вираження своїх потреб. Терапевти, які працюють за даною моделлю використовують певні техніки навчання, такі як – привернення уваги малюка, соціально-сенсорна гра, чергування взаємодії між дорослим і дитиною, навчання імітації, трикутник спільної уваги та інші.

Особливостями Денверської моделі раннього втручання як підходу в розвитку комунікативних навичок є:

- навчання в рутині (при повсякденній діяльності та під час ігор);
- спільна залученість до гри (важливість соціально-сенсорних ігор);
- батьки учасники процесу навчання;
- підходить для найменших малюків.

Отже, саме через свої особливості Денверська модель раннього втручання у наш час стає популярною як підхід в корекції комунікативних порушень дітей з аутизмом. Батьки часто вибирають цей метод, бо він дає їм можливість бути разом зі своєю дитиною у процесі навчання, бути не лише глядачем а і активним учасником корекційної роботи.

У магістерській роботі буде всебічно досліджено цей підхід, як один з найбільш ефективних у корекції комунікативних порушень дітей з РАС. Також, ми плануємо розкрити проблеми і особливості використання Денверської моделі раннього втручання на практиці, а саме на індивідуальних заняттях з дітьми з розладами аутистичного спектра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дані та дослідження розладів аутистичного спектра. Центри з контролю та профілактики захворювань (CDC). URL: https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html (дата звернення: 03.04.2026).

2. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2013.

3. Сухіна І. В. Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С.182–191.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

(Сизко Г. І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, Сєрко Я. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Інклюзивне навчання є важливим напрямом розвитку сучасної української освіти. Одним із його ключових завдань є формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Саме інклюзивне середовище та психолого-педагогічний супровід сприяють соціалізації дитини, а також формуванню життєво необхідних умінь, які вона зможе використовувати не лише в межах закладу освіти, а й у повсякденному житті [1].

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні інклюзивна модель навчання стала невід'ємною складовою освітнього процесу, що бере початок уже в закладах дошкільної освіти. Одним із пріоритетних напрямів роботи з дітьми молодшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами є розвиток їхніх комунікативних умінь, оскільки однією з поширених труднощів у дітей цього віку є налагодження взаємодії з однолітками та дорослими [2].

Саме в умовах інклюзивного навчання створюється необхідне середовище для успішної соціалізації та інтеграції дитини. Це закладає підґрунтя для формування адаптивних і життєвих навичок, які мають важливе значення для подальшого особистісного розвитку та самореалізації дитини.

У науковому дискурсі інклюзія розглядається як процес адаптації освітнього середовища до потреб кожної дитини. Дослідження свідчать, що інклюзивні заклади освіти створюють сприятливі умови для формування взаємоповаги, розвитку навичок живого спілкування та позитивної соціальної взаємодії.

Проте успішна адаптація дитини з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від професійної діяльності педагога. Фахівцям важливо зосереджувати увагу на кількох ключових аспектах: створенні психологічно безпечної атмосфери в групі, налагодженні взаємодії між усіма дітьми та підтриманні постійного контакту з батьками – як дитини з особливими освітніми потребами, так і інших вихованців [3].

Теоретичне підґрунтя формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями мовлення представлено у працях таких науковців, як Р. Лєвіна, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Дослідники наголошують, що цей процес є багатогранним і потребує індивідуального підходу та варіативності педагогічних засобів. Водночас цінними є напрацювання Ніла Хамфрі, Клер Маккі та Н. Малофєєва. Їхні дослідження підтверджують, що інклюзивне середовище є важливим ресурсом для розвитку комунікативного потенціалу дітей незалежно від їхніх освітніх потреб. Переваги інклюзивної освіти простежуються і для дітей із типовим розвитком, адже взаємодія з однолітками з особливими освітніми потребами сприяє розвитку емпатії, толерантності, уважності та готовності до взаємодопомоги. У такій взаємодії діти вчаться поважати й цінувати одне одного,

бачити особистість за зовнішніми проявами поведінки. Саме тому формування комунікативних навичок у молодшому дошкільному віці має вагомий виховний і освітній потенціал.

Мета нашої роботи полягає в дослідженні особливостей формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями мовлення та розробці практичних рекомендацій для педагогів в умовах інклюзивного навчання.

Об'єктом дослідження є процес формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку, а предметом – психолого-педагогічні умови та методичні засоби розвитку комунікативних навичок у дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Для досягнення мети нами визначено такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розвитку комунікації у дітей із порушеннями мовлення в інклюзивному середовищі.

2. Дослідити наявні методики корекційної роботи, спрямовані на розвиток спілкування та взаємодії у таких дітей.

3. Сформулювати методичні рекомендації щодо ефективної організації комунікації в інклюзивних групах дітей молодшого дошкільного віку.

За основу дослідження було обрано адаптовану методику Г. Цукерман «Рукавички», метою якої є виявлення рівня сформованості вмінь узгоджувати власні дії, співпрацювати та взаємодіяти з іншими. За результатами первинного етапу дослідження встановлено, що близько 40% дітей мають низький рівень сформованості комунікативних навичок, тоді як 60% – середній та достатній рівні. Подальшим етапом нашої роботи передбачено застосування адаптованої методики О. Дибіної «Не поділили іграшку», яка дасть змогу визначити, наскільки дитина вміє налагоджувати взаємодію з однолітками в конфліктних ситуаціях.

Практичне значення нашого дослідження полягає в розробці методичних рекомендацій щодо формування комунікативних навичок у дітей молодшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Отримані напрацювання можуть бути використані педагогами, психологами, логопедами та асистентами вихователя в системі комплексного супроводу дітей в інклюзивних групах. Саме комплексний підхід у роботі з дитиною забезпечує вищу ефективність корекційно-розвиткової діяльності.

Наше дослідження ще триває, проте попередні результати вже дають підстави стверджувати, що комунікативні навички у дітей з особливими освітніми потребами потребують цілеспрямованого формування в умовах інклюзивного середовища. Ефективність цього процесу залежить від багатьох чинників, серед яких провідними є професійна підготовка педагогів, доброзичлива атмосфера в дитячому колективі, використання різноманітних форм і методів роботи, а також індивідуальна підтримка кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: Основа, 2018.

2. Мартиненко І. В. Інклюзивне навчання. Комунікативний тренінг для дошкільників з порушеннями мовлення. Київ : Ранок, 2019.

3. Наумчук Т. В. та ін. Інклюзивне навчання в закладі дошкільної освіти: навчально-методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2024.

ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ ТА АСИСТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИКИ ІНКЛЮЗІЇ

(Синиця А. О., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Проблема толерантного ставлення до людей різної національності, культури, віросповідання, цінностей і поглядів, можливостей функціонування залишається актуальною й сьогодні. Процеси глобалізації, реформування вітчизняної інклюзивної освіти, а також наслідки військових подій, що призводять до зростання кількості осіб з інвалідністю, вимагають розробки нових підходів до комунікативної взаємодії. Відповідно до Конвенції ООН «Про права інвалідів», забезпечення доступності інформаційно-комунікаційних технологій є невід'ємною частиною прав людини на рівні з фізичним середовищем [3].

Мета дослідження полягає у визначенні засад толерантного спілкування з особами з особливими потребами та аналізі ролі асистивних технологій як засобів подолання комунікативних бар'єрів для забезпечення їхньої повноцінної інтеграції в суспільство.

Методи дослідження. У роботі використано теоретичний аналіз концепцій толерантності, класифікацію асистивних засобів за функціональним призначенням, а також узагальнення етичних норм і правил комунікації, викладених у «Довіднику безбар'єрності».

Термін «толерантність» має багато визначень і часто розглядається як синонім терпимості. Водночас у сучасному розумінні толерантність – це не пасивне прийняття, а активна моральна позиція та психологічна готовність до взаємодії з іншими людьми на засадах поваги й визнання їхньої інакшості. Її основою є визнання права кожної людини бути іншою.

Толерантне спілкування – це спільність настроїв і поглядів, згуртованість та співпраця у діяльності. Воно передбачає повагу, прийняття й правильне розуміння багатого різноманіття культур, форм самовираження та способів прояву індивідуальності. Толерантність є ключовим компонентом культури спілкування [1; 2].

Реформування вітчизняної інклюзивної освіти, зокрема системи управління її якістю, потребує модернізації процесу освітнього менеджменту. Успішність інклюзивної освіти безпосередньо залежить від ефективності дидактичних методів і впровадження інноваційних розвивальних технологій. Особливо важливою є підготовка професійних кадрів (педагогічних та технічних), здатних до широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема асистивних технологій, їх налаштування, навчання користувачів та подальшого коригування. Без реалізації цих позицій використання асистивних технологій може бути неефективним.

Конвенцію ООН «Про права інвалідів» ратифіковано 177 державами світу, серед яких і Україна. Відповідно до принципу «Нікого не залишити без уваги», особи з хронічними захворюваннями повинні бути інтегровані в життя суспільства й мати можливість вести здорове та гідне життя. Стаття 9 Конвенції визначає доступність

ІКТ як невід'ємну частину прав на доступність нарівні з фізичним середовищем і транспортом, спрямовуючи використання потенціалу ІКТ для створення нових асистивних рішень на користь людей з обмеженими можливостями [5].

Проблема використання ІКТ у системі корекційної психолого-педагогічної роботи відображена у Положенні про інформаційно-комунікаційні технології, яке визначає цифрову доступність та застосування асистивних технологій. Цей нормативний документ націлює на ефективне використання потенціалу ІКТ для підтримки осіб з обмеженими можливостями, зокрема у контексті реалізації толерантного спілкування.

Асистивні технології – це збірний термін, що охоплює різноманітні допоміжні засоби та послуги. Асистивна технологія – це технологія забезпечення можливостей, тобто технологія забезпечення доступу до інформації, спілкування або середовища. Асистивні технології покликані задовільнити широкий спектр потреб – від фізичних недоліків, таких як нездатність ефективно працювати з мишею або клавіатурою, до сенсорних проблем, коли у разі втрати зору чи слуху екран або звукові пристрої стають менш корисними; порушення читання і письма за дислексії [4].

Асистивні технології можуть бути різного характеру (програмні, електронні, механічні, оптичні тощо) і призначення. Це і крісла колісні, допоміжні засоби комунікації (планшети, картки, кнопки), протези, слухові апарати (телевізійні пристрої, звукові сигнали), оптичні окуляри, органайзери, ліфти-підйомники, а також пандуси, доріжки, поручні.

У сучасній освіті застосовується термін е-інклюзія (e-inclusion), що визначає використання цифрових технологій для розвитку інклюзивної освіти. Цифрові технології включають сукупність пристроїв та ІКТ, що змінюють спосіб навчання і методи, застосовувані у загальній та спеціальній освіті [4].

Багато людей з обмеженими можливостями взаємодіють із ІКТ за допомогою персональних асистивних технологій. Асистивні технології забезпечують доступ до інформації, спілкування та середовища, задовольняючи широкий спектр потреб: від фізичних недоліків (наприклад, обмеження роботи з мишею або клавіатурою) до сенсорних проблем (втрата зору чи слуху) та когнітивних труднощів (дислексія).

До асистивних технологій належать як прості пристрої (слухові апарати), так і складні програмні рішення (скрінрідери, голосові синтезатори, доступ до веб-сторінок). Вони забезпечують користувачам інтерфейс, адаптований до їхніх фізичних та сенсорних можливостей. Застосування сучасних ІКТ у поєднанні з асистивними технологіями підвищує ефективність корекційних дидактичних методів, особливо у створенні спеціалізованих програм для дітей з проблемами розвитку, з урахуванням закономірностей та індивідуальних особливостей.

Використання асистивних технологій значно покращує якість життя людей з інвалідністю, допомагаючи їм долати структурні бар'єри навколишнього середовища. Наступним кроком є систематизація прикладів таких технологій та визначення топових рішень, які будуть підтримувати людей з інвалідністю у 2026 році та в майбутньому.

Отже, толерантне спілкування базується на повазі до гідності, світогляду та права на вибір кожної людини. Основні норми включають активне слухання без перебивання, використання конструктивної мови без образ чи дискримінації, прояв емпатії, щирість, дотримання етикету та повагу до різноманітності (думок, звичок,

культури). Ефективність інклюзії безпосередньо залежить від поєднання культури толерантного спілкування та впровадження інноваційних асистивних рішень. Комунікація - це лише тимчасове рішення, тоді як системне усунення бар'єрів та використання АТ дозволяє людям з інвалідністю досягти максимальної самостійності та жити гідним життям. Створення безбар'єрного середовища є проявом поваги до людської гідності та необхідною умовою розвитку демократичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник безбар'єрності. URL: https://bf.in.ua/ (дата звернення: 10.04.2026).

2. Герасимович М. Толерантне спілкування як ефективний засіб здійснення комунікацій мовця та вплив на особистість. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. РОЗДІЛ 2. Психологія XXI століття: здобутки та перспективи*. С. 56–62.

3. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Верховна рада України. Редакція від 06.07. 2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 10.04.2026).

4. Постоян Т. Асистивні технології у контексті інклюзивної освіти. Габітус. 2020. Випуск 12. Т. 2. С. 198-202. DOI: https://doi.org/10.32843/26635208.2020.12-2.34

5. Abbott C. E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies. Bristol: Futurelab, 2007. 32 p. URL: https://www.nfer.ac.uk/media/1829/futl66.pdf (дата звернення: 10.04.2026).

ІНТЕГРАЦІЯ ІТ-РІШЕНЬ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВУ РОБОТУ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

(Синиця А. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, Снопик Н. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасний стан розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивної моделі навчання та стрімкою цифровізацією освітнього простору. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання ефективної інтеграції інформаційно-технологічних (ІТ) рішень у систему логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення [1].

Діти молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення є неоднорідною групою, що об'єднує осіб із дислалією, дизартрією стертої форми, загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), дисграфією та дислексією. Поряд із власне мовленнєвими труднощами ці діти характеризуються зниженою вербальною пам'яттю, недостатньою концентрацією уваги, мовленнєвою тривожністю та зниженою самооцінкою. Саме ці особливості визначають специфічні вимоги до ІТ-інструментів, що застосовуються в корекційній роботі: вони мають знижувати тривожність, забезпечувати наочність, ігровий характер і миттєвий зворотний зв'язок.

Теоретичне обґрунтування інтеграції ІТ у логопедичну практику спирається на концепцію зони найближчого розвитку (Л. Виготський), принцип мультисенсорного навчання, теорію позитивного підкріплення та принцип індивідуалізації. Ці підходи пояснюють механізми позитивного впливу цифрових інструментів на мовленнєвий розвиток дітей з порушеннями мовлення.

Аналіз сучасних ІТ-рішень дозволяє виділити такі їх групи: спеціалізоване логопедичне програмне забезпечення («Логомер», «Ігри для Тигри», Fast ForWord, Speechviewer III); адаптивні навчальні платформи (Wordwall, LearningApps, Kahoot); платформи для організації зворотного зв'язку (Padlet, Google Classroom); мобільні застосунки та інструменти на основі штучного інтелекту [2].

Дослідження показало, що методичну цінність у логопедичній практиці мають наступні інструменти. Платформа Wordwall забезпечує ігрові інтерактивні вправи з миттєвим зворотним зв'язком, які знижують мовленнєву тривожність і підвищують мотивацію через змагальний елемент. Платформа Padlet уможливлює організацію домашньої мовленнєвої практики через розміщення аудіозаписів, сприяє розвитку мовленнєвого самоконтролю й активному залученню батьків до корекційного процесу. Генеративні нейромережі (ChatGPT, Gemini, Claude) є насамперед інструментом для фахівця, що дозволяє швидко створювати великі обсяги індивідуалізованого дидактичного матеріалу, адаптованого до конкретного порушення та рівня розвитку дитини [3].

Порівняльний аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду засвідчив: зарубіжні рішення вирізняються потужною доказовою базою та розвиненим адаптивним функціоналом, натомість вітчизняні продукти краще враховують специфіку

фонетичної системи та лексичного складу української мови. Недостатня насиченість ринку готовим україномовним спеціалізованим програмним забезпеченням спонукає вітчизняних фахівців до активної самостійної розробки цифрового контенту на основі загальнодоступних платформ [4].

Ефективна інтеграція ІТ-рішень забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: фахова обґрунтованість добору інструментарію відповідно до корекційної мети і діагнозу; системність і наступність застосування; активна суб'єктна позиція дитини; дотримання санітарно-гігієнічних норм екранного часу; цифрова компетентність логопеда; залучення батьків; рефлексивний моніторинг ефективності.

Дослідження проводилося на базі навчальних закладів м. Запоріжжя. За результатами формувального етапу педагогічного експерименту зафіксовано позитивну динаміку мовленнєвої активності, залученості та мотивації дітей у групах, де застосовувався запропонований комплекс ІТ-інструментів.

Висновки. Інтеграція ІТ-рішень у систему логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення є ефективним засобом підвищення якості корекційної роботи за умови педагогічно обґрунтованого добору інструментарію і дотримання визначених методичних умов. ІТ-засоби мають виконувати роль доповнення до живого педагогічного спілкування, а не його замінника, та бути підпорядкованими корекційній меті, а не технологічній моді.

Перспективами подальших досліджень є розробка чітких критеріїв оцінювання ефективності конкретних ІТ-інструментів у логопедичній практиці, а також адаптація кращих зарубіжних програмних рішень для україномовного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у корекційній роботі вчителя. *Професійний сайт вчителів-логопедів «Логопед – перший помічник дитини!»*. URL: http://logopedy.ks.ua/news/75 (дата звернення: 04.04.2026).

2. Геревенко А. Мобільні додатки як інструмент ефективного навчання здобувачів освіти ЗП(ПТ)О : електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 113 с.

3. Курєнкова А. Нейромережі як інноваційний інструмент у логопедичній роботі. *Inclusion and diversity*. 2024. С. 14–17. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.spec.3

4. Соха Н. Міжнародний контекст підготовки логопедів до інклюзивної взаємодії: порівняльно-аналітичний огляд. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 85. Том 2. 2025. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/85/part_2 (дата звернення: 04.04.2026).

ФОРСАЙТ ЯК ІНСТРУМЕНТ АНТИКРИХКОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗЗСО

**(Скляров А. І., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Крижко В. В., кандидат педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасний стан національної системи освіти України характеризується переплетінням внутрішніх трансформаційних процесів та екстернальних шоків, що зумовлені повномасштабною збройною агресією російської федерації. Аналіз поточної ситуації вимагає глибокого розуміння того, що слабкі сторони освітньої галузі не є лише наслідком руйнівного впливу війни, а й результатом тривалої інерційності інституцій, що накладаються на динамічні освітні реформи.

З цього випливає потреба не лише в ідентифікації проблем, а й розбитку візіонерства. У словникових джерелах візіонерство трактується як схильність до ілюзорних уявлень і відірваних від реальності проєкцій [3]. Натомість у нашому дослідженні поняття використовується в іншому значенні – як здатність формувати багаторівневі візії того, «що» саме має являти собою модернізована система освіти.

Проте стратегічна складність полягає в тому, що для кожного визначеного вектора розвитку, для так званого «що», існує множинність методологічних інструментів та траєкторій реалізації, тобто варіантів «як».

Саме тут критичного значення набуває форсайт-мислення як специфічна когнітивна та управлінська компетенція, що дозволяє інтегрувати стратегічне прогнозування з оперативним управлінням, мінімізуючи інституційну прірву між плануванням та реальністю.

Як зазначає Мартін Б., форсайт – це процес, що полягає у систематичних спробах зазирнути у довгострокове майбутнє науки, технологій, економіки, довкілля та суспільства з метою визначення нових універсальних технологій та основних напрямків стратегічних досліджень, які ймовірно принесуть найбільші економічні та соціальні вигоди (переклад здійснено автором) [4].

Існує класифікація методів форсайту залежно від їх функціональності: когнітивно-апелятивні, статистично-економетричні та структурно-казуальні методи, які, у свою чергу, поділяються на кілька підгруп. Однак під час форсайт-досліджень зазвичай використовується комбінація методів на різних етапах прогнозування, що дозволяє забезпечити комплексність підходу та нівелювати окремі недоліки окремих методів. Таке поєднання методів сприяє формуванню прогностичного візіонерства як інструменту антикрихкого управління розвитком компетентностей майбутніх керівників ЗЗСО.

Уточнення сутнісного наповнення концепту «управління розвитком» – одна з відправних точок нашого наукового дослідження. Частково інтуїтивне розуміння поняття «управління» асоціюється з нашим повсякденним впливом на технічні пристрої, як-от: управління телевізором, управління пральною машиною тощо, з метою запуску, регулювання чи зміни їхньої роботи згідно з намірами людини. Досліджуючи словникові визначення, ми помічаємо розширення поняття: управління трактується як дія «керувати», що забезпечує структурну цілісність,

підтримання заданого режиму та досягнення мети в різних системах – соціологічних, біологічних, технічних [1; 5].

Зарубіжні та вітчизняні науковці досліджували багатовимірність поняття «управління», зокрема М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі (процесно-функціональний підхід: планування, організація, мотивація, контроль), В. Маслов і Г. Єльникова (переведення системи в якісно новий стан), Л. Е. Орбан-Лембрик (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) та В. Кремень і Б. Андрушків (діалектика об'єктивних підходів і громадянської позиції).

Отже, розглядатимемо управління розвитком як цілеспрямований, систематичний процес, який спрямований на забезпечення стійкого зростання і розвитку організації, системи або індивіда.

Реалізація такого розуміння управління розвитком потребує конкретних інструментів, одним із яких є діяльнісний сценарій прогностичного компонента менеджменту освіти.

Пропонується до розгляду діяльнісний сценарій прогностичного компонента менеджменту освіти, розроблений автором, що відображає послідовність інтеграції стратегічного прогнозування та управлінських рішень: реальність (контроверзи, криза) → очікування (освітня політика) → запити → бачення (візія) → рефлексія → дослідження (реформи, трансформації, карго-культ, інновації) → рефлексія → вибір (відбір) → апробація (експертиза, адаптація) → рефлексія нової реальності → прогностика подальшої модернізації.

Теорія адаптації в такому підході будується на пошуку балансу між реальною швидкістю змін та швидкістю людської реакції на них. Це забезпечує ефективне формування компетентностей майбутніх керівників та дозволяє освітнім закладам розвиватися антикрихко, перетворюючи кризові ситуації на можливості для зміцнення організаційної стійкості та стратегічного лідерства.

У межах нашої монографії «Візії та світанки освіти» [2, с. 116–117] наведено візуалізований ланцюжок управлінської прогностики (мал. 1). Авторська концептуальна модель, представлена на схемі, була графічно змодельована за допомогою мультимодальних можливостей генеративного штучного інтелекту Gemini.

Мал. 1. Візуалізація діяльнісного сценарію прогностичного компонента менеджменту освіти (за А. Скляровим)

Вибір цього інструменту дозволив оперативно перетворити складну теоретичну абстракцію, розроблену нами, на наочну схему, що покращує сприйняття системних зв'язків.

У поточному дослідженні цей ланцюжок переосмислюється через призму форсайту як стратегічного інструменту антикрихкого управління, де здатність майбутнього керівника ЗЗСО діяти в умовах невизначеності трансформується з пасивної адаптації у проактивне моделювання майбутнього.

На відміну від ригідної «Системи», що намагається нівелювати суб'єктність через «адміністративні ілюзії» та жорсткий контроль, форсайт-технологія дозволяє інтегрувати «контроверзи та кризи» як необхідний ресурс для гартування професійних компетентностей, перетворюючи кожен етап вибору на акт реальної управлінської свободи.

Отже, прогностичний цикл замикається не на формальному звіті чи «карго-культі» інновацій, а на формуванні антикрихкої позиції лідера, для якого рефлексія нової реальності стає не інструментом зовнішнього тиску, а внутрішнім механізмом безперервної модернізації освітнього закладу всупереч будь-яким деструктивним впливам середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусел В. Т. (уклад. та голов. ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.

2. Візії та світанки освіти : колективна монографія / за ред. В. Курила. Київ : ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.

3. Візіонерство. Словник – тлумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=ВІЗІОНЕРСТВО (дата звернення: 26.03.2026).

4. Мартін Б. Technology foresight in a rapidly globalizing economy. URL: https://www.researchgate.net/profile/Ben-Martin-8/publication/229010512_Technology_Foresight_in_a_rapidly_globalizing_economy/links/5798daeb08ae33e89fb0b2a8/Technology-Foresight-in-a-rapidly-globalizing-economy.pdf (дата звернення: 11.04.2026).

5. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ

(Скрипник В. А, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Черезова І. О., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Війна в Україні зумовила зосередження фокусу уваги наукової спільноти на проблемі збереження психологічного здоров'я військовослужбовців, адже участь у бойових діях - це глибокі психологічні травми, що порушують базові уявлення особистості про безпеку, довіру й соціальні зв'язки. Психологічна травматизація особового складу стає причиною зниження ефективності виконання бойових завдань, зумовлює труднощі міжособистісної взаємодії, знижує якість життя військовослужбовців [1; 2; 3; 5].

В сучасних наукових дослідженнях представлені такі поняття як «психічна травма», «психологічна травма», «травма втрати». Спільним в цих поняттях є те, що «їх виникнення пов'язане, перш за все, з обставинами життя і подіями, які виходять за межі досвіду індивіда, та болісними переживаннями – відчуттям безпорадності та жаху» [4, с. 71]. Наразі актуальною проблемою є наявність бойової психічної травми, яка характеризується вираженим розладом психіки, що виникає в результаті чинників бойової обстановки. Така травма спостерігається як серед військового контингенту, так і цивільного населення, що мешкає в прифронтовій зоні.

До загальних реакцій на травматичні події можна віднести страх, тривогу, смуток, гнів, провину, сором, втрату контролю тощо. Довгострокові патологічні наслідки травматичного впливу можуть виявлятися в гострому стресовому розладі, посттравматичному стресовому розладі, депресії, психосоматичних розладах тощо [5]. Тож в умовах війни питання організації та надання кваліфікованої психологічної допомоги військовослужбовцям є надзвичайно актуальним.

У вітчизняному науковому просторі проблема психологічної підтримки та допомоги військовослужбовців набула актуальності після 2014 року та особливо після початку повномасштабної агресії російської федерації 2022 року. Питання щодо несприятливих наслідків війни для психіки військовослужбовців та їх реабілітації стали предметом наукових досліджень в різних аспектах: медико-психологічна реабілітація військовослужбовців (О. Тополь, О. Кокун, О. Блінов), правові засади та нормативно-правове забезпечення (Є. Гордієнко, К. Спицька), соціальна-психологічна підтримка (М. Соляник, Ю. Скидан), вплив травмувальних подій на особистість військовослужбовця (Т. Титаренко, П. Горностай, С. Миронець, В. Осьодло, О. Колесніченко, І. Приходько, О. Ковальчук та ін.).

Психологічна допомога особистості спрямована на активізацію людського фактору в усіх сферах життєдіяльності. Це комплекс професійних заходів (діагностика, консультування, психокорекція, психотерапія та ін.), спрямованих на підтримку ментального здоров'я, подолання емоційних труднощів та адаптацію особистості. Вона базується на наукових методах та орієнтована на розкриття внутрішніх ресурсів людини, покращення якості життя й вирішення психосоціальних проблем.

Психологічну допомогу також можливо визначити, як цілеспрямовану діяльність, спрямовану на розширення адаптаційних і психологічних можливостей особистості в умовах її індивідуального та соціального функціонування. Її форми охоплюють широкий спектр – від емоційної підтримки та міжособистісної фасилітації до інформування, навчання, консультування чи психотерапії [2].

На державному рівні організація психологічної допомоги в системі Міністерства оборони України регламентована відповідним наказом, де визначено мету, принципи, завдання, організаційні заходи, форми, науково-методичний супровід. Зокрема основними формами психологічної допомоги військовослужбовцям визначено кризові психологічні втручання (включно з психологічним дебрифінгом); психологічне діагностування (включно з моніторингом психоемоційного стану); психологічне консультування; психологічне відновлення (включно з заходами психологічної декомпресії); психологічна корекція [6].

Науковці у своїх дослідженнях визначають широке коло завдань психологічної допомоги учасникам бойових дій, а саме: нормалізація психологічного стану; відновлення психічних функцій, які постраждали в результаті війни; примирення із власним «Я-образом», якщо йдеться про важку фізичну травму; налагодження взаємозв'язку з оточенням; пошук нових цінностей та сенсів життя; самоідентифікація; формування внутрішнього світу з урахуванням отриманого досвіду на війні; супровід у посттравматичному зростанні [3, с. 54].

На думку психологів-експертів, основні види психологічної допомоги військовослужбовцям включають [1; 6]:

– першу психологічну допомогу в екстремальних умовах, яка надається безпосередньо в зоні бойових дій або відразу після травмувальної події для стабілізації стану;

– психологічну діагностику (оцінку актуального психологічного стану та індивідуально-психологічних особливостей військовослужбовця, здійснення контролю за його психічним станом, визначення потреби та оптимальних методів надання психологічної допомоги);

– індивідуальне консультування задля підтримки нормального функціонування, розв'язання психічних, емоційних, поведінкових та інших проблем, полегшення фізичних та психологічних страждань;

– психокорекцію як систему заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку чи поведінки людини за допомогою спеціальних заходів психологічного впливу;

– психотерапію з метою профілактики та/або подолання психічних та поведінкових розладів, розв'язання особистісних та міжособистісних проблем, відновлення або компенсації порушених психічних функцій та покращення якості життя;

– реабілітацію (комплекс заходів, спрямованих на відновлення психічного здоров'я військових та допомогу в адаптації до мирного життя);

– групову роботу (психологічні тренінги, психологічна просвіта, надання психологічної допомоги у групах підтримки із застосуванням стандартизованих процедур, спрямованих на саморозкриття учасників таких груп, актуалізацію

наявного досвіду і пошук шляхів розв'язання власних психологічних проблем, формування навичок самопізнання та саморозвитку, опанування нових комунікативних і поведінкових стратегій);

– психоедукацію (психологічну просвіту та інформування) - проведення інформаційно-просвітницької роботи фахівцями з метою профілактики та запобігання розвитку психічних та поведінкових розладів, формування загального розуміння про власне психічне здоров'я та навичок турботи про нього.

На даний час, в умовах недостатності військових психологів, наявна необхідність залучення цивільних психологів, що є критичним чинником у профілактиці посттравматичних станів, адиктивної поведінки, суїцидальних ризиків та соціальної дезадаптації військовослужбовців. Своєчасна, доступна та тривала підтримка дозволяє значно зменшити індивідуальні та суспільні втрати від психологічних наслідків війни. Інтеграція цивільних психологів у систему психологічної допомоги військовослужбовцям сприяє формуванню адаптивної системи підтримки ментального здоров'я захисників [2].

З наведеного можна зробити висновок, що специфіка військової служби висуває особливі вимоги до психіки людини і потребує швидкої орієнтації та відповіді на травмувальні впливи війни. Надмірне психологічне напруження та подальші негативні переживання можуть призвести до психологічної травми. Запити військовослужбовців у сфері психологічної допомоги відображають складну взаємодію індивідуальних психічних переживань і соціальних чинників, що ускладняється багатовимірністю психотравматичного досвіду. Тож основною метою психологічної допомоги військовослужбовцям є збереження та відновлення психічного здоров'я, підтримка боєздатності, адаптація до бойових умов та успішна реінтеграція в цивільне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми : монографія. Київ : Талком, 2016. 246 с.

2. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О., Хоружий С. М., Ларіонов С. О., Сириця М. В. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2023. 175 с.

3. Крук І. М., Григус І. М. Сучасний погляд на психологічну реабілітацію військовослужбовців з посттравматичним стресовим розладом. *Rehabilitation and Recreation*. № 15. 2023. С. 50–56. DOI https://doi.org/10.32782/2522-1795.2023.15.6

4. Паливода Л. І Проблема визначення понять «психічна травма», «психологічна травма» і «травма втрати» у психологічних проєкціях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 32(71). № 6. 2021. С. 68–72. DOI https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.6/11

5. Підлісний Ю. Психологічні особливості переживання бойової психотравми комбатантами. *Юридична психологія*. 2023. № 2 (33). С. 113–119. DOI: 10.33270/03233302.113

6. Про затвердження Порядку організації психологічної допомоги в системі Міністерства оборони України : Наказ Міністерства оборони України від 11.11.2025 р. № 678. URL: https://lnk.ua/YgvR2BH6b (дата звернення: 15.03.2026).

РОЛЬ БЕЗПЕЧНОГО ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

(Слабко Т. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Петровська К. В., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні соціальні трансформації, зумовлені воєнними подіями в Україні, суттєво впливають на психоемоційний стан дітей, особливо дошкільного віку, які є найбільш вразливою категорією населення. В умовах конфлікту діти стикаються з численними стресовими факторами, які можуть негативно вплинути на їхнє психічне здоров'я та загальний розвиток. Діти переживають страх, тривогу, відчуття безвиході. Ці емоції можуть призвести до проблем з поведінкою, навчанням та соціалізацією. Діти можуть стати замкнутими, агресивними або, навпаки, надмірно слухняними.

За даними міжнародних досліджень, значна частина дітей в Україні переживає підвищений рівень тривожності та стресу, що безпосередньо пов'язано з впливом воєнних дій [4]. Дослідження свідчать, що тривалий вплив стресогенних факторів негативно позначається на емоційному стані дитини, її поведінці та здатності до адаптації в освітньому середовищі [4]. В умовах тривалого стресу, небезпеки та нестабільності проблема забезпечення психологічного благополуччя дитини набуває особливої актуальності. Безпечне психосоціальне середовище може стати основою для їхньої адаптації, розвитку соціальних навичок та формування позитивного світосприйняття.

Як зазначає І. Бех, відчуття психологічної безпеки є базовою умовою гармонійного розвитку особистості дитини [1, с. 52]. С. Максименко підкреслює, що процес адаптації залежить від стабільності соціального середовища та рівня психологічної підтримки [2, с. 118]. За Т. Поніманською, саме дошкільний вік є критичним періодом формування базового відчуття безпеки [3, с. 64].

Таким чином, створення безпечного психосоціального середовища в закладі дошкільної освіти виступає важливим чинником зниження рівня тривожності та забезпечення успішної адаптації дітей до умов воєнного часу.

Аналіз наукових джерел свідчить, що адаптація дітей дошкільного віку розглядається як складний процес пристосування до нових соціальних умов, що супроводжується змінами у поведінці, емоційній сфері та міжособистісних взаємодіях. В умовах воєнного часу цей процес ускладнюється впливом стресогенних факторів, зокрема тривожністю, страхами, переживанням небезпеки, що потребує особливої педагогічної та психологічної підтримки.

Проблема адаптації дітей дошкільного віку та формування безпечного освітнього середовища досліджувалася у працях вітчизняних учених. Зокрема, І. Бех обґрунтовує необхідність створення гуманістичного освітнього простору, що забезпечує емоційний комфорт і розвиток особистості дитини [1]. С. Максименко розглядає адаптацію як складний психічний процес, що передбачає перебудову поведінкових реакцій під впливом соціального середовища [2]. Т. Поніманська підкреслює, що ефективність адаптації дітей дошкільного віку значною мірою

залежить від емоційної атмосфери в закладі освіти, а також від рівня підтримки з боку дорослих [3].

Сучасні міжнародні дослідження засвідчують, що в умовах війни освітнє середовище може виконувати стабілізуючу функцію, забезпечуючи дитині відчуття безпеки, передбачуваності та підтримки. Водночас негативний вплив воєнного стресу на психічне здоров'я дітей потребує впровадження спеціальних психолого-педагогічних підходів [4].

Результати аналізу наукової літератури , дозволили нам сформулювати визначення «безпечне психосоціальне середовище». Це сукупність умов, що забезпечують відчуття захищеності, емоційного комфорту та довіри у взаємодії дитини з дорослими та однолітками. Його ключовими характеристиками є фізична безпека та стабільність, передбачуваність, емоційна підтримка, доброзичливе ставлення, врахування індивідуальних потреб дітей та соціальна інтеграція (див. рис. 1).

Рис. 1. Складові безпечного психосоціального середовища

Фізична безпека є першим кроком до створення психосоціального середовища. Діти повинні відчувати, що їхнє життя не під загрозою. Це включає наявність укриттів, доступ до медичних послуг та забезпечення базових потреб.

Емоційна підтримка з боку дорослих є критично важливою. Вихователі та батьки повинні бути готові вислухати дітей, допомогти їм виразити свої почуття та надати їм впевненість у завтрашньому дні. Важливо створити атмосферу довіри, де діти можуть відкрито говорити про свої страхи та переживання.

Соціальна інтеграція допомагає дітям відчувати себе частиною спільноти. Групові ігри, спільні заняття та інші активності сприяють розвитку соціальних навичок, формуванню дружніх стосунків та зменшенню почуття ізоляції.

Важливу роль у створенні такого середовища відіграють педагоги, які забезпечують емоційну підтримку, формують позитивний мікроклімат у групі, використовують ігрові та арт-терапевтичні методи для зниження рівня тривожності.

До ефективних умов належать (див. табл. 1): дотримання режиму дня, організація безпечного простору, використання вправ на емоційне розвантаження, розвиток навичок саморегуляції у дітей, впровадження спеціалізованих освітніх програм, які враховують специфіку воєнного часу. Це можуть бути заняття, спрямовані на розвиток емоційної грамотності, навичок вирішення конфліктів та стресостійкості. Окремої уваги потребує взаємодія закладу дошкільної освіти з родинами вихованців, адже узгодженість дій дорослих сприяє більш швидкій адаптації дитини. Підтримка батьків, інформування їх щодо особливостей поведінки дітей у стресових умовах є важливою складовою створення єдиного психосоціального простору.

Таблиця 1

Умови забезпечення безпечного психосоціального середовища

Компонент безпечного середовища	**Педагогічні методи**	**Очікуваний ефект**
Емоційна підтримка	Ігрові заняття, арт-терапія	Зниження тривожності
Передбачуваність	Чіткий режим дня, правила групи	Формування почуття безпеки
Соціальна взаємодія	Спільні ігри, командні завдання	Розвиток комунікації та адаптації

Як видно із таблиці, комплексне поєднання емоційної підтримки, передбачуваності та соціальної взаємодії створює безпечне середовище, яке знижує тривожність, формує відчуття стабільності та сприяє розвитку комунікативних навичок у дітей.

Отже, безпечне психосоціальне середовище є важливим чинником адаптації дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу. Його цілеспрямоване створення сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття безпеки та забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини навіть у складних життєвих обставинах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : монографія. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

2. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.

3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2015. 464 с.

4. ЮНІСЕФ. Життя дітей під час війни: Звіт за результатами опитування українських батьків [Електронний ресурс]. 2024. 15 с. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/43321/file/The%20summary%20report%20of%20the%20Survey%20of%20Ukrainian%20parents_ua.pdf (дата звернення: 30.03.2026).

ДІЯЛЬНІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИГОТОВЛЕННЯ ВИШИТИХ ЖІНОЧИХ АКСЕСУАРІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

(Станкевич А. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами в системі освіти України. Ці зміни відбуваються відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту» та Концепції Нової української школи і потребують оновлення змісту та методів навчання у закладах загальної середньої освіти, зокрема у старшій школі [3; 5; 6]. Одним із головних завдань сучасного закладу загальної середньої освіти є переорієнтація навчання: від простого засвоєння теорії до розвитку ключових компетентностей та практичних умінь. Це передбачає формування творчого мислення та здатності застосовувати знання у реальному житті [1; 7]. Дослідження показують, що діяльнісно-орієнтовані технології навчання допомагають учням ефективно засвоювати матеріал і розвивати ключові компетентності [10].

Діяльнісний підхід передбачає активну участь учнів у навчальній та практичній діяльності. Він спрямований на розвиток здатності самостійно здобувати знання, розв'язувати практичні завдання, працювати в команді та брати відповідальність за результати власної роботи [4]. Адаптивне навчання дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії учнів старшої школи, враховуючи їхні здібності, інтереси та освітні потреби [8]. Зокрема, діяльнісний підхід ефективний на практичних заняттях, де учні мають можливість застосовувати знання, розвивати практичні уміння, творчість, а також планувати й виконувати завдання. Особливо важливим діяльнісний підхід є у технологічній освіті, оскільки він сприяє розвитку практичних умінь, творчих здібностей і проєктного мислення, а також формуванню досвіду планування, організації та виконання технологічних операцій [2; 9].

Важливою складовою технологічної освіти є декоративно-ужиткове мистецтво, зокрема українська вишивка, яка має значне культурне, естетичне та виховне значення. У процесі навчання виготовлення вишитих виробів учні розвивають творчі здібності, естетичний смак, дрібну моторику та практичні навички ручної праці, що сприяє збереженню та популяризації національних традицій. Ефективність технологічної підготовки багато в чому залежить від врахування індивідуальних особливостей учнів. Адаптивні та диференційовані стратегії навчання дозволяють враховувати пізнавальні стилі, інтереси та можливості учнів, що підвищує ефективність їхньої практичної та творчої діяльності.

Одним із цікавих напрямів практичної діяльності учнів є виготовлення жіночих аксесуарів з елементами вишивки (сумочок, косметичок, прикрас тощо), що поєднує творчий процес, практичну роботу та можливість створення естетично привабливих і корисних виробів. Зокрема, у процесі навчання учні можуть виготовляти сумочки або косметички, оздоблені вишивкою, які є популярними

елементами сучасних жіночих аксесуарів і поєднують естетичну привабливість із практичним використанням. Діяльнісно-орієнтоване навчання технологій підвищує мотивацію учнів старшої школи та сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Воно також формує практичні вміння і навички та дозволяє реалізовувати індивідуальний підхід в освітньому процесі.

Сучасні педагогічні та технологічні підходи сприяють комплексному розвитку ключових компетентностей, практичних умінь і творчих здібностей учнів старшої школи у процесі навчання технологій. Аналіз літератури та практики викладання технологій свідчить про недостатню розробленість методики діяльнісно-орієнтованого навчання старшокласників у процесі виготовлення вишитих жіночих аксесуарів. Це зумовлює необхідність удосконалення відповідної методики та впровадження сучасних педагогічних підходів у практичну підготовку учнів старшої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.

2. Коберник О. М. Теорія і методика технологічної освіти учнів. Умань : ФОП Жовтий, 2016. 280 с.

3. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 26 с.

4. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2015. 192 с.

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення : 01.03.2026).

6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення : 01.03.2026).

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2018. 504 с.

8. Сікора Я. А. Адаптивне навчання: сучасні технології у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 2(57). С. 183–187.

9. Терещук Г. В. Методика навчання технологій у загальноосвітніх навчальних закладах. Тернопіль : Астон, 2012. 292 с.

10. Филипська В. І. Діяльнісно орієнтовані технології навчання. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 4(22). С. 1536–1547.

ІННОВАЦІЙНІ ВІЗУАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

(Старинська О. В., доктор психологічних наук, доцент,
Бондаренко Н. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Розлади спектру аутизму (РСА) належать до складних порушень нейророзвитку, що проявляються насамперед у стійких труднощах соціальної взаємодії, комунікації та гнучкості поведінки. В умовах розвитку інклюзивної освіти проблема формування комунікативної компетентності дітей з РСА набуває особливої значущості, оскільки саме вона визначає рівень їхньої адаптації до освітнього середовища.

Сучасні наукові підходи засвідчують, що ефективність корекційно-розвиткової роботи значною мірою залежить від урахування когнітивних особливостей дітей з аутизмом, зокрема переважання візуального типу сприймання інформації. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання візуально структурованих стратегій навчання, що забезпечують чіткість, послідовність і передбачуваність освітнього процесу. Як зазначає американський психолог Е. Шоплер, структуроване навчання в межах програми TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) сприяє зниженню тривожності та підвищенню навчальної активності дітей з РСА [5, с. 5–8].

Вагомий внесок у розвиток альтернативних засобів комунікації зробили Е. Бонді та Л. Фрост, які розробили систему PECS (Picture Exchange Communication System). Дана система передбачає поетапне формування навичок ініціативної комунікації за допомогою обміну зображеннями та довела свою ефективність у роботі з дітьми з аутизмом [3, с. 176–178]. Узагальнення результатів емпіричних досліджень (T. Knight, G. Sartini) підтверджує, що використання візуальних підтримок позитивно впливає на розвиток соціальної взаємодії, поведінкової регуляції та комунікативної активності дітей з РСА [4, с. 339–345]. У вітчизняній науковій традиції проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в умовах інклюзивної освіти розглядається у працях В. Синьова, який наголошує на необхідності впровадження індивідуалізованих корекційно-розвиткових програм, орієнтованих на потреби конкретної дитини [1, с. 112–115].

Попри значну кількість досліджень, питання системного застосування саме секвенційних візуальних програм як цілісного інструменту формування комунікативної компетентності залишається недостатньо обґрунтованим, що й зумовлює актуальність даного дослідження. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практична перевірка ефективності використання секвенційних візуальних програм у розвитку комунікативних навичок дітей з РСА в умовах інклюзивного навчання. У процесі дослідження було використано комплекс методів, зокрема аналіз і узагальнення наукових джерел, педагогічне спостереження та формувальний експеримент. Особливу увагу приділено відстеженню динаміки змін комунікативних показників у дітей в процесі впровадження запропонованих візуальних програм.

Сенквенційні візуальні засоби – це чітке візуальне представлення послідовності дій, подій або кроків у вигляді фотографій, піктограм, символів, малюнків або слів, розташованих у лінійному порядку. Вони роблять абстрактні поняття часу, причинно-наслідкових зв'язків і соціальних ритуалів конкретними та передбачуваними. Секвенційні візуальні програми нами розглядаються як впорядкована система наочних засобів (піктограми, картки, зображення, схеми), що відображають послідовність соціально значущих дій і комунікативних актів. Їх теоретичне підґрунтя базується на положеннях про необхідність структурованості середовища та поетапності навчання для дітей з РСА [5, с. 4–6].

Практична реалізація таких програм в нашій роботі передбачає формування ключових компонентів комунікативної діяльності: ініціювання взаємодії, адекватне реагування на звернення, підтримання діалогу та використання функціональних мовленнєвих засобів. Важливою перевагою є можливість візуалізації соціальних ситуацій, що полегшує їх розуміння та сприяє формуванню відповідних моделей поведінки. Діти з РСА часто мають труднощі з рецептивною та експресивною комунікацією, спільною увагою, розумінням соціальних сигналів і прогнозуванням змін. Вербальне мовлення є швидкоплинним і абстрактним, тоді як візуальні засоби – постійними, конкретними та доступними для повторного перегляду.

Наукові дослідження та практичний досвід підтверджують, що системне застосування візуальної підтримки значно підвищує кількість комунікативних ініціацій, покращує дотримання рутин і сприяє розвитку мовлення. Переваги сенквенційної візуалізації наступні – зниження рівня тривожності та поведінкових проявів, пов'язаних з непередбачуваністю середовища; формування відчуття контролю та безпеки; сприяння розвитку як розуміння (рецептивна комунікація), так і вираження потреб і думок (експресивна комунікація); покращення, генералізація навичок у різних контекстах; стимулювання спонтанної комунікації та взаємодії з оточуючими та розвиток соціального інтелекту [2].

У ході нашого дослідження було зафіксовано позитивні зміни у розвитку комунікативних навичок дітей з РСА. В першу чергу, спостерігалося зростання ініціативності у спілкуванні, зниження проявів дезадаптивної поведінки та покращення здатності до соціальної взаємодії. Отримані результати підтверджують доцільність використання секвенційних візуальних програм і узгоджуються з висновками попередніх досліджень щодо ефективності візуальних стратегій [3; 4].

Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що інноваційні візуальні підходи, зокрема секвенційні програми, виступають ефективним засобом формування комунікативної компетентності дітей з розладами спектру аутизму. Їх використання забезпечує структурованість освітнього процесу, сприяє зниженню тривожності та підвищує рівень самостійності дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища. Сенквенційні візуальні засоби не є просто «картинками для порядку». Це потужний корекційний інструмент, який перетворює хаос повсякденних подій на зрозумілу структуру, знижує тривожність і відкриває нові можливості для ефективної комунікації. Їх системне використання в домашніх умовах, інклюзивних закладах освіти та реабілітаційних центрах дає помітні результати вже протягом кількох тижнів.

Впровадження сенквенційних засобів у комплексі з іншими інноваційними візуальними стратегіями (VR/AR, гібридні цифрові системи) є перспективним

напрямком розвитку інклюзивної освіти та корекційної допомоги дітям з РСА в Україні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні цифрових візуальних програм, адаптованих до індивідуальних потреб дітей, а також у створенні чітких критеріїв оцінювання ефективності їх застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синьов В. М. Психолого-педагогічні засади розвитку дітей з розладами спектра аутизму в умовах інклюзивного навчання. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 256 с.

2. Старинська О. В. Вікові особливості становлення соціального інтелекту особистості з порушенням інтелектуального розвитку. *Психологія та соціальна робота* : наук. журнал. Вип. 2(54). 2021. С. 228–240.

3. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*. 1994. Vol. 9(3). P. 1–19.

4. Knight T., Sartini E. The effectiveness of visual supports for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2015. Vol. 30(4). P. 337–352.

5. Schopler E., Mesibov G. B., Hearsey K. Structured teaching in the TEACCH system. In: Learning and Cognition in Autism. New York : Plenum Press, 1995. P. 243–268.

ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

(Старинська О. В., доктор психологічних наук, доцент,
Шевчук А. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Дозвіллєва діяльність є одним із найефективніших середовищ для розвитку мовлення дітей дошкільного віку з логопатологією, особливо в умовах білінгвізму, оскільки вона створює емоційно безпечний, практичний і комунікативно-активний контекст. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення (логопатологією) у білінгвальному середовищі. Йдеться про дітей – вимушених переселенців з України в період повномасштабного вторгнення, які масово опинились в закордоном і період становлення їх мовлення пов'язаний із перебування іншомовному середовищі. Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування мовлення, а білінгвізм може створювати додаткові виклики, такі як інтерференція мов, уповільнення темпів розвитку або змішування кодів. Традиційні структуровані заняття часто викликають у дітей тривогу та опір, тоді як дозвіллєва діяльність створює природне, мотивуюче середовище для корекції.

Мовленнєвий розвиток дітей з логопатологією (фонетико-фонематичний недорозвиток, загальний недорозвиток мовлення, дислалія тощо) характеризується труднощами в артикуляції, фонематичному сприйнятті, лексиці та граматиці. У білінгвальному середовищі додаються особливості паралельного опанування двох мовленнєвих систем, що може призводити до тимчасових затримок, але також створює когнітивні переваги при правильній організації процесу [1]. Дозвіллєва діяльність, за визначенням, є вільною, емоційно насиченою, спонтанною або частково структурованою грою, яка не має жорстких рамок формального навчання. Вона відповідає принципам особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Ігрові методи активізують мотивацію, сприяють автоматизації навичок і формуванню комунікативної компетентності без примусу. Дозвіллєва діяльність сприяє мотивації, зниженню тривожності та комплексному розвитку фонематичного сприйняття, словникового запасу, граматичної будови й зв'язного мовлення.

Важливим аспектом дослідження є диференціація справжньої логопатології від типових особливостей двомовного розвитку. Можна визначити наступні основні відмінності: у монолінгвальних дітей патологія частіше пов'язана з органічними (дизартрія, ринолалія) або функціональними факторами. У білінгвальних дітей частіше спостерігається змішана рецептивно-експресивна патологія та інтерференція (перенесення фонетичних, лексичних або граматичних особливостей з однієї мови в іншу). Білінгвізм сам по собі не викликає затримок чи розладів, але може маскувати або посилювати симптоми справжньої патології. Логопатологія у білінгвів відрізняється не стільки типом порушень, скільки особливостями мовного середовища, темпом формування мовлення й характером міжмовної інтерференції [3].

Діти, чия мовленнєва діяльність складається в одномовному середовищі мають

чіткіші помилки у звуковимові однієї мови. Білінгви частіше демонструють кодове переключення, змішування звуків, тимчасове спрощення фонологічних систем обох мов. Типові помилки (акцент, заміни) можуть бути нормою для двомовного розвитку, але зберігаються довше при справжній патології. Крім цього діти-білінгви можуть мати менший словниковий запас в кожній окремій мові порівняно з одномовними, але сумарний словник часто більший. При патології дефіцит проявляється в обох мовах. Білінгви частіше мають труднощі з граматичною будовою через вплив двох систем. Одномовні діти з патологією показують нижчі результати в оповіданні та бесіді. Білінгви можуть демонструвати кращу гнучкість мислення, але гірші результати в рецептивному розумінні та переказі через розділений вхід [2]. Справжня патологія проявляється в обох мовах з раннього віку та негативно впливає на навчання обом мовам.

До позитивних характеристик дітей-білінгвів можна віднести наступні: часто мають кращу сенсорну пам'ять та когнітивну гнучкість, що може компенсувати деякі труднощі при правильній корекції. В умовах білінгвізму гра та дозвіллєва діяльність створюють умови для природнього кодового переключення та «паралельну розмову», коли дорослий описує дії дитини обома мовами, або переключення кодів у рольових іграх без примусу, що зменшує тривожність. Урахування двомовного середовища дозволяє частково компенсувати деякі порушення: наприклад, одна мова може виконувати ролі «мовної опори» через більш прості структури. У дозвіллі через гру-драматизацію, «казку-дійство», розповіді про ігровий досвід дитина вчиться перебудовувати окремі речення в цілісні мовленнєві вислови. Для дітей з логопатологією це важливо, бо вони часто мають фрагментарне, неартикульоване монологічне мовлення. Переваги дозвіллєвої діяльності: природність і мотивація – дитина не «вчить», а спілкується, тому менше боїться помилок; поєднує мовлення з рухом, емоціями, сенсорикою та соціалізацією; через гру автоматизуються звуки, збагачується словник, формується діалогічне та монологічне мовлення.

Дозвіллєва діяльність – не просто «розвага», а потужне корекційно-розвивальне середовище, яке відповідає віковим особливостям дошкільників і компенсує труднощі логопатології в умовах білінгвізму. Воно сприяє не тільки мовленнєвому прогресу, а й загальному психічному розвитку, соціалізації та мотивації до спілкування. Сучасні логопедичні практики підтверджують високу ефективність такого підходу. Для максимального результату потрібна системна робота логопеда, вихователя та сім'ї в єдиному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Девіцька А. І. Особливості актуалізації іншомовного мовлення в дітей-білінгвів із біетнічних сімей. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 41. Т. 2. С. 24–26.

2. Жаборюк О. А. Білінгвізм крізь призму онтогенезу (авторська інтерпретація). *Мовознавство*. 2016. № 2. С. 62–67.

3. Кучерак І. В. Сенсомоторний розвиток онлайн дітей-білінгвів дошкільного віку зі стертою дизартрією. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 33–36.

ВПЛИВ ОНЛАЙН-КОМУНІКАЦІЇ НА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ

**(Стеніна О. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Макарова Т. М., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Традиційна психологія стверджує, що самооцінка формується сприйняттям того, як інші сприймають нас («Дзеркальне Я»). В онлайн-спілкуванні це «дзеркало» стає цифровим, багатовимірним і, що найважливіше, керованим. На відміну від реального життя, де ми не можемо повністю контролювати свою зовнішність чи безпосередні реакції, онлайн-простір надає підліткам інструменти для «редагування». Це, у свою чергу, породжує феномен «презентаційного Я». Підлітки презентують не своє справжнє «я», а свою «найкращу версію». Коли селфі базується на цифровому аватарі, справжнє «я» сприймається як «неадекватне» або «дефектне» [3, с. 204]. Йдеться про те, що відбувається в профілі, а не про те, ким я є насправді. Цифрова самооцінка підлітка «екстерналізована» – вона більше не належить суб'єкту, а публічно перевіряється та представлена як метрика (кількість підписників та переглядів). Теорія висхідного соціального порівняння Л.Фестінгера в епоху Instagram та TikTok також набуває агресивних форм. Соціальні алгоритми просто працюють над тим, щоб показати найбільш естетичний, успішний, кращий та емоційніше заряджений контент. Підлітки порівнюють своє повсякденне життя (рутину, недоліки зовнішності, невдачі) з професійно-відредагованим контентом від інфлюенсерів [4, с. 115]. Це призводить до «парадоксу незадоволення»: чим більше часу підліток проводить в Інтернеті, тим менше він задоволений своїм тілом та досягненнями. Тепер, щоб вважатися «нормальним», підліток повинен відповідати стандартам «успіху». Це провокує розвиток хронічного страху невдачі. Постійний перегляд ідеалізованого контенту (успіх, краса, подорожі) викликає хронічне відчуття неповноцінності. В онлайн-спілкуванні підлітки порівнюють власне «сценічне» життя з чужим «шоурілом», що призводить до дестабілізації самооцінки та виникнення FOMO (страху втратити щось). Онлайн-платформи пропонують створити будь-який імідж, що може мати як позитивні, так і негативні наслідки [2, с. 14]. Здатність створити «ідеальний профіль» дозволяє підліткам експериментувати з ролями, що може допомогти їм знайти себе. Однак велика розбіжність між реальним образом і популярнішим є «цифрове Я», тим менш цінним здається «реальне Я».

Особливу роль відіграє «дофамінова петля»: кожен лайк – це мікроін'єкція дофаміну. Підліток стає залежним від соціального схвалення. Коли кількість лайків нижча за очікувану, виникає стан, подібний до «соціального болю», який мозок обробляє так само, як і фізичний біль. Самооцінка починає вимірюватися в цифрах. Це призводить до втрати здатності до внутрішньої самодостатності. Підліток не може сказати «У мене все добре», поки 50 людей у мережі не підтвердять це. Феномен «реакції-привида»: постійна перевірка сповіщень вказує на високий рівень тривожності та нестабільну самооцінку, що вимагає постійного зовнішнього підживлення. Більше того, негативні емоції (сльози, депресія) у блогах підлітків часто залишають після себе контент, спрямований на підтримку. Це призводить до

небезпечного ставлення: «Мій біль цінний лише тоді, коли його бачать інші» [1, с. 47]. Бажання бути «гаразд» в Інтернеті стикається зі страхом бути відкинутим. Це тип когнітивного дисонансу, який виснажує ресурси підлітка та робить його самооцінку надзвичайно крихкою. Онлайн-спілкування навчило підлітків «брендованій» особистості, в якій самооцінка – це не внутрішнє почуття, а ринкова вартість особистого бренду [4, с. 210].

Ефект розгальмування в інтернеті дозволяє підліткам висловлювати критику в рази жорсткіше, ніж у реальному житті. Ненависть у коментарях сприймається підлітками не як приватна думка, а як вирок суспільства в цілому. Для підлітків виключення з групи, онлайн глузування дорівнює соціальній смерті. Це тримає їхню самооцінку в стані постійної мобілізації, що призводить до емоційного вигорання вже у 14–16 років.

Для дослідження цих процесів доцільно використовувати шкалу Розенберга. Це допоможе зрозуміти самооцінку підлітка та потренувати її розвивати в підлітковому віці. Суть методики: анкета складається з 10 тверджень, на які підліток повинен відповісти за 4-бальноюшкалою (від «Я повністю згоден» до «Я повністю не згоден») [5, с. 45]. Також важливою є методика Дембо-Рубінштейн. Головною перевагою цієї методики є здатність виявляти розбіжності між «реальним я» та «ідеальним я». Якщо підліток має високі бали за шкалою «привабливості та профілю», але низькі за шкалою «впевненості в реальному спілкуванні», це свідчить про глибоку дезадаптацію та втечу у віртуальний образ [3, с. 310].

Самооцінка страждає не від самого факту використання мережі, а від відсутності критичного мислення та навичок цифрової гігієни.

Отже, головним завданням для психолога є повернення підлітку здатності до автономної самооцінки, яка не буде залежати від WI-FI чи Instagram та Tik-Tok [1, с. 52].

Таблиця 1

Порівняння особливостей офлайн спілкування та онлайн-комунікації в соціальних мережах

Критерій алгоритмів порівняння	Офлайн спілкування	Онлайн-комунікація (соцмережі)
Швидкість зворотного зв’язку	Помірна, обмежена колом присутніх людей.	Миттєва (лайки, перегляди), глобальна (сотні людей одночасно).
Рівень контролю образу	Низький: помітні міміка, голос, спонтанні реакції, недоліки зовнішності.	Високий: можливість редагування фото, осмислення кожної фрази, вибір ракурсів.
Об’єкт порівняння	Реальні однолітки з їхніми природними проблемами та слабкостями.	Ідеалізовані образи блогерів та відфільтроване «найкраще життя» знайомих.
Природа самопрезентації	Автентична: базується на реальних діях та вчинках «тут і зараз».	Перформативна: орієнтована на створення вигідного візуального враження.

Продовження таблиці 1

Ризик для самооцінки	Пряма критика або соціальне ігнорування в обмеженій групі.	Кібербулінг, хейт від незнайомців, страх «бути не в тренді»
Можливість корекції	Вимагає тривалої роботи над собою та зміни поведінки.	Досягається зміною фільтра, видаленням невдалого поста або зміною аватара.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. В. Особливості формування самооцінки підлітків у віртуальному просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Серія 12 *: Психологічні науки*. 2021. Вип. 13 (58). С. 45–54. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/5174

2. Павлова О. С. Соціальне порівняння в Instagram як чинник незадоволеності власною зовнішністю у дівчат підліткового віку. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2021. № 15. С. 12-20.

3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с. URL: https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Savchyn-Vikova-psykholohiia-.pdf (дата звернення: 02.04.2026).

4. Фестінгер Л. Теорія когнітивного дисонансу. Київ : Основи, 2010. 340 с. URL: https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/22.04.2021_%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf?id=0cf7fcac-651c-4778-97cc-82f32fb99761 (дата звернення: 02.04.2026).

5. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1965. 326 p. URL: https://www.science.org/doi/10.1126/science.148.3671.804 (дата звернення: 02.04.2026).

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

(Сугак К. С., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Кочерга Є. В., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Повномасштабна війна в Україні спричинила суттєві зміни у психоемоційному стані населення, а особливо в сім'ях новостворених військовослужбовців (мобілізованих та добровольців). Дружини військових опинилися в умовах тривалого стресу, невизначеності та підвищеної відповідальності, що зумовлює необхідність надання їм системної психологічної підтримки.

Сучасні наукові праці свідчать, що дружини військовослужбовців стикаються з низкою психоемоційних труднощів, зокрема підвищеною тривожністю, емоційним виснаженням, почуттям самотності та перевантаженням соціальними ролями [4, с. 45].

Водночас дослідники підкреслюють, що ефективність адаптації значною мірою залежить від рівня соціальної підтримки та наявності внутрішніх ресурсів особистості [2, с. 27].

Дружини військовослужбовців, як вже зазначалось раніше, перебувають у стані хронічного стресу, який проявляється у тривожності, страху за життя чоловіка, емоційній напрузі та виснаженні. За відсутності належної підтримки такі стани можуть призводити до розвитку тривожних і депресивних розладів [3, с. 72].

В умовах війни особливого значення набуває проблема соціальної взаємодії між військовими, їхніми родинами та цивільним населенням. Незважаючи на загальну підтримку військових у суспільстві, спостерігається явище соціально-психологічної дистанції між цими групами.

Досвід війни формує специфічну систему переживань, яка є складною для розуміння особами, не залученими до цього контексту. У результаті виникає «розрив досвіду», що ускладнює емпатійну взаємодію та знижує рівень взаєморозуміння [3, с. 75].

У дослідженнях також зазначається тенденція до часткової стигматизації військовослужбовців, яка проявляється у формуванні суперечливих соціальних установок – від героїзації до дистанціювання [4, с. 52]. Це явище поширюється і на членів їхніх сімей, що може зумовлювати відчуття нерозуміння та емоційної ізоляції.

Унаслідок цього дружини військових нерідко стикаються з дефіцитом соціальної підтримки, що проявляється у відчутті самотності, знецінені переживань або униканні з боку соціального оточення [2, с. 29].

Попри складні умови, дружини військовослужбовців мають значний адаптаційний потенціал. До основних ресурсів належать:

- соціальна підтримка;
- життєстійкість;
- внутрішні цінності;

– активна життєва позиція.

Важливу роль відіграє також об’єднання у спільноти взаємної підтримки, де забезпечується емоційне прийняття та взаєморозуміння.

Психологічна підтримка повинна мати комплексний характер і включати:

– кризову допомогу;
– психоедукацію;
– індивідуальне консультування;
– групові форми роботи.

Особливо ефективними є тренінгові програми, спрямовані на розвиток навичок емоційної саморегуляції та подолання стресу [5, с. 18].

Таким чином, дружини військовослужбовців є вразливою категорією, яка потребує системної психологічної підтримки. Важливим чинником їхнього психоемоційного стану є соціально-психологічна дистанція та дефіцит підтримки з боку соціального середовища.

Подолання цих труднощів можливе за умови впровадження комплексних програм психологічної допомоги, зокрема тренінгових форм роботи, спрямованих на розвиток внутрішніх ресурсів та зміцнення соціальної підтримки.

На мою думку, доцільним є застосування наступних практичних підходів для посилення психологічної підтримки дружин військовослужбовців:

– Створення спеціалізованих груп взаємопідтримки, які об’єднують дружин військових за принципом спільного досвіду. Це дозволяє не тільки отримувати емоційну підтримку, але й обмінюватися практичними порадами щодо адаптації в умовах війни.

– Впровадження тренінгових програм із психологічної самодопомоги, де дружини військових навчалися б технік емоційної регуляції, управління тривожністю та протидії емоційному вигоранню.

– Використання метафоричних асоціативних карт як інноваційного методу психологічної підтримки, що дозволяє дружинам військових безпечно опрацьовувати складні емоції та внутрішні конфлікти. Такий метод, на відміну від класичних бесід, допомагає активізувати внутрішні ресурси і сприяє більш глибокому розумінню власних переживань.

– Інтеграція психологічної підтримки з соціально-практичними заходами, наприклад, консультації щодо організації побуту під час тривалих відсутностей партнера поруч, юридичні та соціальні консультації. Це дозволяє комплексно вирішувати як психоемоційні, так і побутові проблеми, що зменшує додаткове навантаження на дружин військових.

Систематичний моніторинг ефективності психологічної підтримки: регулярні опитування учасниць програм та аналіз змін у рівні тривожності, стресостійкості та соціальної інтегрованості. Це дозволить не тільки коригувати програми, а й обґрунтовано поширювати їх на більш широкий контингент родин військових.

Таким чином, запровадження зазначених підходів сприятиме зниженню психоемоційного навантаження, підвищенню адаптивних ресурсів та формуванню відчуття соціальної підтримки у дружин військовослужбовців, що має стратегічне значення для психологічної стабільності родин та суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологічна реабілітація учасників бойових дій та їхніх сімей. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 156 с.

2. Лозова О. М., Шинкарьова Л. В. Соціально-психологічні ресурси дружин учасників бойових дій. *Věda a perspektivy*. 2025. № 2. С. 25–32.

3. Нянько Л. Ю., Нянько В. В. Психологічна підтримка в умовах війни. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2024. № 1. С. 70–78.

4. Овчаренко С. А. Соціально-психологічна підтримка партнерок та дружин військовослужбовців в умовах війни. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2025. 120 с.

5. Практичні підходи до психологічної підтримки сімей військовослужбовців : методичні рекомендації. Київ, 2025. 98 с.

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**(Твердохліб К. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Попова О. І., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією суспільства, що зумовлює трансформацію традиційних підходів до організації освітнього процесу. У цьому контексті змішане навчання постає як ефективна модель поєднання очної та дистанційної взаємодії, що забезпечує гнучкість, доступність і варіативність освіти. Водночас ефективність змішаного навчання визначається не лише використанням цифрових технологій, а передусім педагогічними стратегіями його реалізації, які забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу.

У науковому дискурсі доведено, що стратегічний компонент є визначальним чинником якості змішаного навчання, оскільки забезпечує узгодженість між цілями навчання, змістом освіти, цифровими інструментами та очікуваними результатами. Особливої актуальності ця проблема набуває в початковій школі, де важливим є врахування вікових особливостей учнів, формування базових компетентностей і розвиток навчальної мотивації.

Мета дослідження – обґрунтувати сутність і визначити провідні педагогічні стратегії змішаного навчання учнів початкової школи як чинник підвищення ефективності освітнього процесу.

У сучасній науці педагогічні стратегії трактуються як система цілеспрямованих дій учителя, спрямованих на організацію, підтримку та оптимізацію навчальної діяльності учнів в умовах інтеграції різних освітніх середовищ [5]. У змішаному навчанні вони виступають не лише способом організації освітнього процесу, а й дидактичним механізмом інтеграції цифрових технологій у навчальну діяльність.

Однією з провідних стратегій змішаного навчання є персоналізація, яка передбачає адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб і можливостей учнів. Вона реалізується через використання адаптивних цифрових ресурсів, варіативних завдань та індивідуальних освітніх траєкторій. Персоналізація сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку саморегуляції та покращенню навчальних результатів. У тісному взаємозв'язку з нею функціонує диференційоване навчання, що забезпечує врахування рівня підготовки учнів і створення умов для досягнення освітніх результатів усіма здобувачами освіти.

Змішане навчання створює сприятливі умови для реалізації діяльнісного підходу, який є ключовим у концепції Нової української школи. Використання інтерактивних інструментів, проєктної діяльності та дослідницьких завдань забезпечує активне залучення молодших школярів до освітнього процесу. Це сприяє переходу від репродуктивної моделі навчання до конструктивної, у якій учень виступає активним суб'єктом.

Важливим складником педагогічних стратегій змішаного навчання є

формувальне оцінювання, що передбачає постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями. Використання цифрових інструментів оцінювання (онлайн-тестів, інтерактивних платформ) забезпечує оперативність і прозорість оцінювання, а також дозволяє своєчасно коригувати освітній процес. Формувальне оцінювання виступає інструментом індивідуалізації навчання та розвитку рефлексивних умінь учнів.

Значну роль у змішаному навчанні відіграє колаборативне навчання, яке передбачає організацію спільної діяльності учнів. Поєднання очної взаємодії та онлайн-комунікації сприяє розвитку комунікативних і соціальних компетентностей, формує навички співпраці та відповідальності за спільний результат.

Ефективною стратегією є також перевернуте навчання (flipped learning), яке передбачає перенесення теоретичного матеріалу в онлайн-середовище, а практичної діяльності – в аудиторію. Такий підхід забезпечує раціональне використання навчального часу та підвищує рівень залученості учнів до освітнього процесу.

Узагальнюючи, слід зазначити, що педагогічні стратегії змішаного навчання узгоджуються з компетентнісною парадигмою Нової української школи та сприяють формуванню ключових компетентностей учнів, зокрема уміння вчитися, соціальної та інформаційно-цифрової компетентностей .

Отже, педагогічні стратегії змішаного навчання є визначальним чинником ефективності освітнього процесу в початковій школі. Їх реалізація забезпечує індивідуалізацію навчання, активізацію пізнавальної діяльності учнів та формування ключових компетентностей. Встановлено, що найбільш ефективними є такі стратегії, як персоналізація, діяльнісний підхід, формувальне оцінювання, колаборативне та перевернуте навчання.

Доведено, що результативність змішаного навчання залежить не стільки від використання цифрових технологій, скільки від рівня педагогічної доцільності та інтеграції стратегій у цілісну систему навчання. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей реалізації педагогічних стратегій змішаного навчання в практиці початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ashraf M. A., Yang M., Zhang Y. et al. Blended learning: A systematic review of systematic reviews. *Education and Information Technologies*. 2021. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-021-10720-4

2. Taggart S. Blended and online learning: what works and why. *Research in Learning Technology*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2305706

3. Yu Q., Li X., Zhang Y. Impact of blended learning on student performance. *Behavioral Sciences*. 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15091263

4. Ani-Rus A., Catalano H. Blended learning tools in primary schools: A qualitative study. 2023. DOI: https://doi.org/10.15405/epes.23056.26

5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016.

6. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ : НАПН України, 2021.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

**(Тищенко А. Ю., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Мацейко Н. В., старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства соціальні мережі стали невід'ємною складовою життєдіяльності молодого покоління, істотно впливаючи на процеси соціалізації, комунікації та формування особистісної ідентичності. Активне використання ресурсів цифрового середовища зумовлює необхідність комплексного наукового осмислення їхнього впливу на психосоціальне благополуччя молоді, що набуває особливої актуальності в умовах цифровізації суспільства.

Психосоціальне благополуччя у науковому дискурсі розглядається як багатовимірне інтегративне утворення, що поєднує психологічне здоров'я, емоційну стабільність, соціальну адаптацію, задоволеність життям та здатність особистості до ефективної взаємодії із соціальним середовищем [6, с. 23–25]. Його формування зумовлюється впливом комплексу соціальних, психологічних і культурних чинників, серед яких особливого значення набуває інформаційно-комунікаційне середовище, важливим складником якого є соціальні мережі.

Соціальні мережі виступають складним соціально-психологічним феноменом, що поєднує комунікативні, інформаційні та соціокультурні функції. Вони створюють широкі можливості для самопрезентації, розширення соціальних контактів, доступу до інформації та участі у суспільному житті [5, с. 15]. Водночас інтенсивна взаємодія з цифровим середовищем має суперечливий характер впливу на психосоціальне благополуччя молоді.

З одного боку, соціальні мережі сприяють розвитку комунікативних навичок, підтримці соціальних зв'язків, формуванню відчуття належності до спільноти, а також відкривають можливості для творчої самореалізації та професійного розвитку. З іншого боку, надмірна залученість до онлайн-простору може супроводжуватися виникненням низки психологічних ризиків, зокрема зростанням рівня тривожності, емоційною нестабільністю, зниженням самооцінки, формуванням інтернет-залежності та відчуттям соціальної ізольованості [1, с. 24–25; 3, с. 63].

Окрему загрозу для психосоціального благополуччя молоді становить кібербулінг як форма психологічного насильства у цифровому середовищі. Він проявляється у систематичних образах, приниженні, поширенні неправдивої або компрометуючої інформації, онлайн-переслідуванні або соціальному виключенні користувача. Деструктивність кібербулінгу визначається не лише характером агресивної взаємодії, а й її систематичністю та масштабністю в онлайн-просторі, що значно підсилює рівень психологічного впливу на особистість [2, с. 28].

У цьому контексті особливого значення набуває діяльність педагога соціального, спрямована на профілактику ризиків цифрового середовища та підтримку психосоціального благополуччя молоді. Професійна діяльність фахівця передбачає реалізацію комплексу просвітницьких, профілактичних і

консультативних заходів, спрямованих на формування інформаційної культури, розвиток критичного мислення та навичок безпечної поведінки у цифровому просторі.

Ефективна система підтримки психосоціального благополуччя молоді в умовах цифровізації суспільства має базуватися на інтегрованому підході, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні механізми впливу. Така система передбачає створення безпечного освітнього середовища, впровадження програм розвитку емоційної стійкості та саморегуляції, формування медіаграмотності та критичного мислення, профілактику інтернет-залежності та кібербулінгу, а також забезпечення доступу до психологічної та соціально-педагогічної підтримки. Важливою умовою її ефективності є взаємодія освітніх закладів, сім'ї та соціального оточення, що сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, відповідального ставлення до цифрового середовища та розвитку внутрішніх ресурсів особистості [6].

Отже, соціальні мережі виступають значущим чинником формування психосоціального благополуччя сучасної молоді, поєднуючи потенціал для особистісного розвитку, соціалізації та розширення комунікативної взаємодії з наявністю низки психологічних ризиків. Їх вплив має амбівалентний характер, оскільки поряд із позитивними можливостями самореалізації та підтримки соціальних зв'язків спостерігаються такі негативні тенденції, як зростання рівня тривожності, зниження самооцінки, формування залежності від цифрового середовища та поширення деструктивних явищ, зокрема кібербулінгу. У зв'язку з цим актуалізується потреба у подальшому теоретичному осмисленні та емпіричному дослідженні впливу цифрового середовища на молодь, а також у вдосконаленні соціально-педагогічних практик, спрямованих на профілактику ризиків, формування інформаційної культури та забезпечення психосоціального благополуччя в умовах цифровізації суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська Л. І. Психологічне благополуччя молоді, що проявляють активність у соціальних мережах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. 72 (2). С. 21–28.

2. Гіденко Є. С. Кібербулінг: насильство в соціальній мережі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*. 2021. № 50. С. 26–29.

3. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 034 (73). № 4. С. 60–66.

4. Данилова Т. В., Гоян І. М. Вплив соціальних мереж на психологічне функціонування особистості: до постановки проблеми. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*. 2021. Т. 12, № 4. С. 117–123.

5. Калиновський Ю. Аксіологічниий статус соціальних мереж як соціокультурна проблема. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (13-14 травня 2021 р., м. Тернопіль). Тернопіль: Вектор, 2021. С. 14–18.

6. Литвиненко І. О. Стратегії психосоціальної підтримки в освітніх установах. Львів: Світ Знань, 2022. 278 с.

7. Смілянець Т. Л. Вплив соціальних мереж на психологічне здоров’я підлітків. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Психологія»*. 2024. № 8 (36). С. 1667–1677.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВАНТАЖЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ ПЕТРИКІВСЬКОГО РОЗПИСУ

(Ткач К. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Важливим вектором розвитку сучасної педагогічної науки в позашкільній освіті є формування «розумних» емоцій, а також корекція недоліків емоційної сфери особистості. Неможливо заперечити важливість дослідження особливостей впливу мистецтва на дітей та підлітків у контексті розвитку художньо-образного сприйняття та психоемоційного розвантаження.

В умовах тривалих суспільних викликів сучасна молодь часто перебуває у ситуації підвищеного емоційного напруження, невизначеності та психологічного навантаження. Для багатьох із них напруга, тривога та емоційне виснаження стали звичними станами. Це відбувається не тому, що вони не хочуть ділитися переживаннями, а через те, що в підлітковому віці навички емоційного вираження лише формуються. Часто діти та підлітки сумніваються або не відчувають безпеки у можливості бути почутими та підтриманими. Якщо такі переживання не пропрацьовувати, емоційні труднощі можуть закріплюватися та впливати на подальше життя. Саме тому важливим є дослідження впливу петриківського розпису як виду мистецтва на дітей та підлітків з підвищеною активністю, різними освітніми та особливими потребами.

Сучасні дослідження доводять, що успішність людини в суспільстві значною мірою визначається здатністю керувати власним емоційним станом, а не лише рівнем загального інтелекту. Водночас у сучасному освітньому закладі недостатньо уваги приділяється розвитку відповідних навичок, умінь і знань. Праці Ч. Дарвіна, Д. Юма, а також теорія емоційного інтелекту Д. Гоулмана та нейрофізіологічний підхід А. Дамасіо сприяли усвідомленню значущості емоцій у різних сферах діяльності людини, зокрема освітній. Варто зазначити, що європейські дослідники окреслили функціональний напрям емоційного інтелекту. Особливо ґрунтовними є праці таких науковців, як Г. Гарднер, Дж. Готтман, Дж. Мейєр та А. Саваф. Емоційну складову особистості також досліджували українські педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Русова та інші.

Ретельний аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про значний потенціал декоративно-ужиткового мистецтва у формуванні ментального здоров'я та творчого розвитку вихованців закладів позашкільної освіти. Його виховні та психолого-педагогічні можливості висвітлено у працях О. Вишневського, О. Губка, Б. Ступарика та інших дослідників.

У ході дослідження кольорознавства в аспекті кольоротерапії було проаналізовано наукові праці та публікації. Колір досліджували вчені, філософи, художники та письменники, зокрема С. Денисенко, Й. Іттен. У роботі І. Дорогань визначено, що кольорознавство – це наука, яка поєднує знання фізіології, фізики та психології. Вплив кольору на людину завжди привертав увагу дослідників. Колір є важливим засобом терапії, адже доведено, що він має власні емоційні

характеристики та впливає на психіку людини. Основи кольорознавства є важливим упорядковувальним елементом художньої діяльності, що забезпечує кольорову єдність будь-якого виробу чи твору. Колір виступає одним із провідних засобів художньої виразності. Усе, що людина сприймає візуально, пов'язане з кольором. Ця біологічна функція кольору, безпосередньо впливаючи на психіку, визначає його роль у духовному житті людини [2]. «Колір узагалі, – писав І. Гете, – викликає в людей велику радість» [3].

Художник Й. Іттен, відомий дослідник кольору XX століття, дійшов висновку, що психофізична реальність і є тим, що ми називаємо впливом кольору. «Як полум'я породжує світло, так світло породжує колір. Світло, як перший крок у створенні світу, відкриває нам через колір його живу душу» [4].

Петриківський розпис – це не лише про вміння малювати, а насамперед про можливість дати вихід внутрішнім переживанням. Він виступає ефективним способом психоемоційного розвантаження, самовираження, розвитку уваги та дрібної моторики.

Коли діти та підлітки створюють малюнок, у ньому часто відображається їхній внутрішній емоційний стан. Споглядання мистецьких творів допомагає зняти стрес, тривогу та зменшити прояви депресивних станів. Недаремно психотерапевти у всьому світі активно застосовують кольоротерапію у своїй практиці.

Робота з кольором є не лише творчим процесом, а й важливою діагностичною складовою: значення має те, які кольори обирають діти та підлітки, як вони будують композицію та які образи створюють. Окрім цього, вони отримують можливість відчути процес творення, взаємодію з матеріалом, текстурою та результатом власної діяльності.

Для вихованців закладів позашкільної освіти, які пережили втрати, нестабільність або тривалі періоди невизначеності, петриківський розпис може стати не просто захопленням, а способом повернення внутрішнього контролю та гармонії. Захоплення розписом створює своєрідний місток між станом «я не знаю, що сказати» і можливістю передати власні почуття через художні образи.

Арт-терапія визнається одним із перспективних психотерапевтичних методів, що використовує художню діяльність як основний інструмент для психологічного відновлення та самовираження. Вона сприяє розвитку самосвідомості, допомагає справлятися зі стресом і забезпечує емоційне розвантаження через творчий процес. Такий підхід особливо ефективний для людей, яким складно висловлювати свої переживання вербально, оскільки арт-терапія дозволяє передати почуття через образи та символи [2].

Петриківський розпис як метод арт-терапії може широко застосовуватися у психоемоційній корекції дітей та підлітків у закладах позашкільної освіти. Важливою перевагою цього методу є можливість його адаптації до індивідуальних потреб кожного учасника, створення безпечного та комфортного простору для самопізнання і самовираження [1].

Основою використання петриківського розпису як арт-терапевтичного засобу є переконання, що внутрішній світ людини здатний трансформуватися у матеріалізовані образи, символи та художні елементи, коли творчий процес відбувається спонтанно через імпровізацію та прояви креативності. Цей підхід може бути адаптований до потреб дітей та підлітків різного віку та з різними

особливостями розвитку.

Петриківський розпис не лише допомагає вирішувати актуальні психоемоційні проблеми, але й сприяє розвитку особистості через залучення до мистецької діяльності. Його використання успішно реалізується в гуртках декоративно-ужиткового мистецтва та соціальній роботі.

Творчість відкриває можливості самовираження без жорстких правил: хтось малює пензликом, хтось – пальцями або долонями. У мистецтві відсутні обмеження, і саме відчуття свободи допомагає юним учасникам розслабитися та проявити свої емоції.

Петриківський розпис виступає потужним інструментом корекції та розвитку для дітей та підлітків з особливими освітніми потребами та підвищеною тривожністю. Він сприяє стабілізації емоційного стану, розвитку дрібної моторики, концентрації уваги та соціалізації. Заняття допомагають зосередити енергію, знижують напруження та формують навички самоконтролю й самовираження.

Основними напрямами впливу петриківського розпису є психоемоційна стабілізація, когнітивний розвиток та соціалізація. Художня діяльність сприяє зниженню рівня стресу, допомагає виразити приховані емоції, що особливо важливо для дітей та підлітків з РАС та СДУГ. Малювання позитивно впливає на розвиток пам'яті, уваги, логічного мислення та уяви, а також допомагає засвоювати кольори, форми та художні поняття. Робота з різноманітними засобами виразності (малювання пальцями, піпеткою, штампування ватними паличками) розвиває дрібну моторику рук, що особливо важливо для тих, хто має порушення опорно-рухового апарату. Групові заняття сприяють взаємодії, навчають співпраці та формують комунікативні навички.

Отже, використання засобів виразності петриківського розпису для психоемоційного розвантаження дітей та підлітків у позашкільній освіті має значний потенціал. Такі заняття можуть реалізовуватися у різних формах – від короткотривалих майстер-класів до систематичної роботи в гуртках декоративно-ужиткового мистецтва. Декоративно-ужиткові студії виступають важливим середовищем для самопізнання, релаксації та емоційного відновлення. Результатом такої діяльності є розширення уявлень вихованців, формування практичних навичок роботи з розписом, підвищення рівня уваги та зосередженості, розвиток дрібної моторики, творча самореалізація, а також залучення молоді до практичної, наукової та творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анголенко В., Отрошко Т., Печериця Н. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до використання арт-терапевтичних технік у професійній діяльності. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 3(21). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-495-506 (дата звернення: 04.03.2026).

2. Арєшкіна С. Використання арт-терапії в системі корекційної допомоги дітям порушенням мовленнєвого розвитку. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. 2021. Vol 3. Pp. 26–30. URL: https://doi.org/10.36074/logos-10.12.2021.v3.07 (дата звернення: 04.03.2026).

3. Денисенко С. Теорія кольору : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2021. 150 с.
4. Іттен Й. Мистецтво кольору. Київ : ArtHuss, 2022. 96 с.

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

(Томась К. Р., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Коваль К. В., асистент кафедри педагогіки)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасних умовах трансформації освітньої системи та зростання соціальних викликів особливої актуальності набуває проблема формування безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти. Безпека освітнього простору розглядається не лише як відсутність фізичних загроз, а як комплексна характеристика, що охоплює психологічний комфорт, емоційне благополуччя, соціальну захищеність та сприятливі умови для розвитку особистості учня [2].

Особливості формування безпечного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти набули особливої уваги науковців у період таких суспільно-політичних викликів, як пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення (Т. Воронцова, А. Лесик, О. Попова, В. Пономаренко, О. Сакович, Т. Цюман, Н. Бойчук та ін.).

Мета дослідження полягає в окресленні педагогічних умов формування безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти.

Безпечне освітнє середовище є багатовимірним явищем, що включає фізичний, психологічний, соціальний та інформаційний компоненти. Фізичний аспект передбачає створення умов, що відповідають санітарно-гігієнічним нормам та забезпечують охорону життя і здоров'я учнів. Психологічний компонент охоплює формування атмосфери довіри, підтримки, взаємоповаги, що сприяє зниженню рівня тривожності та розвитку емоційної стабільності. Соціальний аспект пов'язаний із налагодженням позитивних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу, формуванням навичок співпраці та запобіганням конфліктам. Інформаційна безпека передбачає захист учнів від негативного впливу інформаційного середовища та розвиток медіаграмотності [1; 2].

Важливу роль у формуванні безпечного освітнього середовища відіграє педагог. Саме вчитель створює умови для відкритого спілкування, підтримує ініціативність учнів, сприяє розвитку їхньої впевненості у власних силах. Педагог має володіти навичками ненасильницької комунікації, вміти розпізнавати емоційний стан учнів, своєчасно реагувати на прояви булінгу чи психологічного дискомфорту. Важливим є також дотримання принципів педагогіки партнерства, що передбачає взаємодію на засадах довіри, поваги та співробітництва [3].

Однією з ключових умов формування безпечного освітнього середовища є впровадження травмочутливого підходу, який враховує можливий досвід стресових чи травматичних подій у житті учнів. Такий підхід передбачає створення стабільного, передбачуваного та емоційно підтримувального освітнього простору, що сприяє відновленню внутрішніх ресурсів дитини та забезпечує її психологічну безпеку.

Не менш важливим є залучення батьків та громади до процесу створення безпечного середовища. Співпраця між школою та сім'єю дозволяє забезпечити

узгодженість виховних впливів, своєчасно виявляти проблеми та спільно шукати шляхи їх вирішення. Важливу роль відіграють також профілактичні заходи, спрямовані на формування культури безпечної поведінки, розвитку соціальних навичок та відповідального ставлення до власного здоров'я [3].

Таким чином, формування безпечного освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти є складним і багатогранним процесом, що потребує системного підходу та взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Забезпечення безпеки учнів є необхідною умовою їхнього успішного навчання, гармонійного розвитку та формування життєвих компетентностей. Реалізація педагогічних умов створення безпечного освітнього середовища сприяє підвищенню якості освіти та формуванню особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко, Т. Воронцова, О. Сакович та ін. Київ : Алатон, 2020. 64 с.

2. Лесик А. С., Попова О. І., Коваль К. В. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6 (40). С. 245–253.

3. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. Київ : ВБО Український фонд «Благополуччя дітей». 2018. 56 с.

STEM-ПІДХІД У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ДЕКОРАТИВНИХ ВИРОБІВ У ТЕХНІЦІ ФРІВОЛІТЕ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

(Трегуб Г. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Актуальність теми пов'язана з потребою модернізації освітнього процесу у старшій школі та підвищення ефективності навчання через інтеграцію знань із різних галузей. Використання STEM-освіти дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, робить навчання більш цікавим, інтерактивним і наближеним до реального життя. Такий підхід сприяє розвитку критичного та логічного мислення, творчих здібностей, самостійності та відповідальності учнів за результати своєї діяльності [2]. Крім того, він допомагає подолати пасивність учнів і надмірну залежність від цифрових розваг, спрямовуючи використання технологій у пізнавальне та творче русло.

Метою дослідження є обґрунтування ефективності впровадження STEM-підходу у навчання декоративно-ужиткового мистецтва на прикладі техніки фріволіте на уроках технологій у старшій школі. Дослідження спрямоване на визначення того, як інтеграція знань з природничих наук, математики, технологій і інженерії впливає на формування практичних умінь, розвиток креативності та усвідомлене засвоєння навчального матеріалу.

Декоративно-ужиткове мистецтво є важливою складовою розвитку особистості учнів, оскільки формує естетичний смак, творчі здібності та практичні навички. Техніка фріволіте, що передбачає створення тонких і точних мереживних елементів за допомогою спеціальних вузлів і петлеутворювальних прийомів, сприяє розвитку уважності, посидючості та дрібної моторики рук. Робота в цій техніці потребує точності, послідовності, систематичного планування кожного етапу виконання виробу та аналізу пропорцій, симетрії й ритму візерунків. Учні навчаються контролювати силу натягування ниток, визначати розмір і форму елементів, передбачати взаємодію деталей у готовому виробі, а також концентрувати увагу та терпляче працювати над складними завданнями протягом тривалого часу [1].

Поєднання STEM-освіти з навчанням фріволіте забезпечує комплексний розвиток учнів старшої школи. Математичні знання застосовуються при побудові орнаментів і визначенні пропорцій, технологічні навички допомагають обирати матеріали та інструменти, планувати послідовність виконання виробів і контролювати їх якість. Інженерний компонент сприяє моделюванню виробу та передбаченню його конструкції, а науковий підхід дозволяє аналізувати результати, спостерігати за процесом та вдосконалювати власні роботи.

Використання STEM-підходу на уроках технологій сприяє розвитку логічного і критичного мислення, творчих здібностей, самостійності та здатності знаходити рішення у нестандартних ситуаціях. Старшокласники не лише відтворюють готові зразки, а й експериментують із формами, візерунками та техніками, самостійно проєктують вироби, аналізують і вдосконалюють їх, що одночасно розвиває

практичні уміння та життєво важливі компетентності.

Таким чином, впровадження STEM-підходу у навчання декоративно-ужиткового мистецтва робить процес навчання більш системним і логічним, сприяє розвитку творчого мислення, креативності та практичних умінь учнів, підвищує мотивацію до навчання і формує компетентності, необхідні для самореалізації в сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рукоділля та історія фріволіте. URL : https://vikamaster.com/rukodillia-ta-istoriia-frivolite/?srsltid=AfmBOorkm2-B0NoMt73zw3EfkIqRM3Uw1N0FGzJ8Yzw_dwqzk78I3E9C (дата звернення: 25.03.2026).

2. Що таке STEM/STEAM освіта? URL : https://justsmart.com.ua/uk/blog/shho-take-stem-steam-osvita-ta-chomu-vona-vazhlyva/ (дата звернення: 25.03.2026).

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ГРУПІ ПОДОВЖЕНОГО ДНЯ

(Федорченко А. О., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Коваль К. В., асистент кафедри педагогіки)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Формування моральних цінностей молодших школярів у групі подовженого дня є важливим завданням сучасної початкової освіти. В умовах сучасних суспільних змін, розвитку інформаційного простору та зростання ролі соціальної взаємодії особливої актуальності набуває виховання у здобувачів початкової освіти моральних якостей, таких як доброзичливість, відповідальність, взаємоповага та здатність до співпраці [4]. Саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом формування моральної свідомості, коли закладаються основи ціннісних орієнтацій та моральної поведінки особистості.

Важливу роль у цьому процесі відіграє група подовженого дня, яка створює сприятливі умови для морального розвитку молодших школярів у процесі позаурочної діяльності, спільних ігор, творчих завдань та взаємодії з однолітками. Саме в такому освітньо-виховному середовищі відбувається не лише засвоєння моральних норм і правил поведінки, а й їх практичне застосування у щоденному спілкуванні й діяльності.

Мета дослідження – розкрити особливості формування моральних цінностей молодших школярів у групі подовженого дня.

Група подовженого дня є однією з організаційних форм освітньо-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, яка забезпечує перебування учнів після завершення навчальних занять, створює умови для виконання домашніх завдань, організації дозвілля, розвитку пізнавальних інтересів та всебічного розвитку особистості молодшого школяра. У наукових дослідженнях група подовженого дня розглядається як важливе освітньо-виховне середовище, що сприяє формуванню особистості здобувачів початкової школи, розвитку її соціальних навичок, моральних установок та ціннісних орієнтацій у процесі спільної діяльності з однолітками та педагогами [5].

Перебування молодших школярів у групі подовженого дня створює сприятливі умови для організації різноманітних видів діяльності, серед яких значне місце посідає позаурочна виховна робота. Саме в позаурочній діяльності здобувачі початкової школи мають можливість проявляти ініціативу, брати участь у колективних справах, виконувати спільні завдання та набувати досвіду взаємодії з іншими. Такі види діяльності сприяють формуванню моральних якостей особистості, розвитку емпатії, відповідальності, доброзичливості та готовності до співпраці [3].

Формування моральних цінностей у молодшому шкільному віці є важливим компонентом виховного процесу, оскільки саме в цей період відбувається активне становлення моральної свідомості здобувача початкової освіти, формуються уявлення про добро і зло, справедливість, взаємоповагу та відповідальність за власні вчинки. Дослідники зазначають, що моральні цінності виступають важливим

регулятором поведінки особистості, визначають її ставлення до інших людей, суспільства та навколишнього світу [2].

Водночас сучасна освітня парадигма передбачає формування ключових компетентностей здобувачів освіти, серед яких важливе місце посідають соціальні та громадянські компетентності, що безпосередньо пов'язані з розвитком моральних якостей особистості. Саме вони сприяють формуванню у молодших школярів здатності до ефективної взаємодії, відповідального прийняття рішень, дотримання етичних норм і правил поведінки в суспільстві [1].

Таким чином, група подовженого дня виступає важливим педагогічним середовищем, у межах якого створюються сприятливі умови для формування моральних цінностей молодших школярів. Завдяки організації різноманітних видів діяльності, взаємодії з однолітками та педагогами, а також використанню ефективних педагогічних і психологічних прийомів у процесі позаурочної роботи забезпечується розвиток моральної свідомості здобувачів початкової школи та становлення їх як соціально відповідальних особистостей.

Отже, група подовженого дня є важливим освітньо-виховним середовищем, яке створює сприятливі умови для формування моральних цінностей молодших школярів. У процесі позаурочної діяльності, спільної роботи, ігрової та творчої взаємодії учні набувають досвіду соціальної поведінки, вчаться співпрацювати, проявляти повагу до інших, відповідальність та доброзичливість.

Формування моральних цінностей у молодшому шкільному віці є важливим складником розвитку особистості, оскільки саме в цей період закладаються основи моральної свідомості та ціннісних орієнтацій здобувачів початкової освіти. Ефективна організація діяльності у групі подовженого дня, використання різноманітних педагогічних методів і форм роботи сприяють засвоєнню моральних норм, розвитку соціальних компетентностей та формуванню морально зрілої особистості молодшого школяра.

Таким чином, група подовженого дня виступає важливим чинником морального виховання дітей, забезпечуючи умови для їхнього гармонійного розвитку та успішної соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбатюк О., Оленюк В. Розвиток ключових компетентностей здобувачів в закладах освіти різного рівня. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 7(25). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-667-677

2. Гуріна С. С., Смолянюк Н. М. Виховання моральних цінностей у молодших школярів. *Spiritual and Intellectual Upbringing and Teaching Youth in the XXI Century*. 2023. С. 187–191. DOI: https://doi.org/10.58962/2708-4809.wsnos.2023.30

3. Кулакова Л. М., Кулаков Р. С. Психологічні прийоми формування моральних цінностей у молодших школярів в процесі позаурочної діяльності. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. № 11. С. 81–86. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi11.14

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

5. Dubrovsky V. Extended-day groups as one of the forms of personality formation during primary school. *Research Notes*. 2019. No. 2. P. 65–70. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-pp-2-65-70

ДО ПИТАННЯ ПРО ШЛЯХИ ПОЛІПШЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВАХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

(Харламов М. І., доктор історичних наук, професор)
Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна

Умови воєнного стану суттєво трансформують функціонування системи вищої освіти, загострюючи низку соціально-психологічних проблем, що безпосередньо впливають на ефективність освітнього процесу та благополуччя здобувачів. Війна як екстремальний соціальний контекст зумовлює підвищення рівня тривожності, невизначеності, емоційного напруження та психотравматизації, що ускладнює міжособистісну взаємодію в академічних колективах. За таких умов особливого значення набуває проблема формування та підтримки сприятливого соціально-психологічного клімату як ключового чинника стабілізації освітнього середовища та забезпечення психологічної безпеки здобувачів вищої освіти.

Соціально-психологічний клімат у студентських колективах розглядається як інтегральна характеристика міжособистісних відносин, рівня довіри, емоційного комфорту, згуртованості та задоволеності спільною діяльністю. В умовах війни ці параметри зазнають впливу через зовнішні стресори, зокрема загрозу життю, вимушене переміщення, втрату соціальних зв'язків, порушення звичного ритму життя та навчання [1, с. 1359]. Це призводить до фрагментації колективів, зниження рівня комунікації, виникнення конфліктів та соціальної ізоляції окремих здобувачів.

Одним із провідних шляхів поліпшення соціально-психологічного клімату є створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Йдеться не лише про фізичну безпеку, але й про психологічну, яка передбачає відсутність страху перед осудом, дискримінацією чи агресією. Важливу роль у цьому процесі відіграють викладачі, які мають демонструвати емпатію, толерантність і відкритість до діалогу. Формування довірливих відносин між викладачем і здобувачами сприяє зниженню рівня напруження та створює передумови для ефективної комунікації [1, с. 1361].

Значущим напрямом є розвиток психологічної підтримки здобувачів, що включає індивідуальне та групове консультування, психоедукацію, тренінги зі стрес-менеджменту та розвитку емоційної стійкості. У контексті війни особливо актуальним є навчання здобувачів навичкам саморегуляції, подолання тривожності та збереження психічного здоров'я. Запровадження програм психологічної допомоги дозволяє не лише зменшити негативні наслідки стресу, але й сприяє формуванню культури взаємопідтримки в колективі [2, с. 211].

Важливим чинником оптимізації соціально-психологічного клімату є розвиток ефективної комунікації. Умови дистанційного або змішаного навчання, які часто застосовуються під час війни, ускладнюють міжособистісну взаємодію, що потребує використання нових форм комунікації. Регулярні онлайн-зустрічі, інтерактивні форми навчання, групові обговорення та проєктна діяльність сприяють підтриманню соціальних зв'язків і відчуття приналежності до колективу. Водночас важливо забезпечити відкритість інформаційних потоків та зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу.

Не менш важливим є формування згуртованості студентських колективів. Згуртованість виступає як ресурс подолання кризових ситуацій, оскільки забезпечує взаємну підтримку, солідарність і спільне переживання труднощів. Для цього доцільно використовувати командоутворювальні заходи, спільні соціальні ініціативи, волонтерську діяльність, що набуває особливого значення в умовах війни [2, с. 213]. Участь у спільно значущій діяльності сприяє формуванню позитивної ідентичності та підвищенню рівня довіри в колективі.

Окремої уваги потребує профілактика та вирішення конфліктів у студентському середовищі. В умовах підвищеного емоційного напруження конфлікти можуть виникати частіше та мати більш гострий характер. Ефективними засобами їх подолання є впровадження медіаційних практик, розвиток навичок ненасильницької комунікації, а також створення механізмів своєчасного реагування на конфліктні ситуації. Важливо формувати у здобувачів здатність до конструктивного діалогу та взаємоповаги.

Суттєвим чинником поліпшення соціально-психологічного клімату є також урахування індивідуальних особливостей здобувачів, зокрема їхнього психологічного стану, життєвого досвіду та умов перебування. В умовах війни значна частина студентів може мати досвід травматичних подій, що потребує особливої чутливості з боку викладачів і адміністрації. Індивідуалізація підходів до навчання та підтримки дозволяє підвищити рівень адаптації та залученості здобувачів.

Організаційний аспект також відіграє важливу роль у формуванні соціально-психологічного клімату. Гнучкість освітнього процесу, адаптація навчальних програм, врахування умов життя здобувачів, а також забезпечення доступу до ресурсів навчання сприяють зниженню стресового навантаження. Важливо забезпечити баланс між академічними вимогами та психологічними можливостями здобувачів, що особливо актуально в умовах нестабільності.

Таким чином, поліпшення соціально-психологічного клімату в колективах здобувачів вищої освіти під час війни є комплексним завданням, що потребує системного підходу. Воно передбачає поєднання психологічної підтримки, розвитку ефективної комунікації, формування згуртованості, профілактики конфліктів та адаптації організаційних умов освітнього процесу [3, с. 94]. Реалізація цих заходів сприятиме не лише збереженню психічного здоров’я здобувачів, але й підвищенню якості освіти, формуванню стійкості та соціальної відповідальності майбутніх фахівців у складних умовах воєнного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іщенко В. І., Скубій О. М., Муравська Г. О. Психологічні аспекти саморегуляції здобувачів освіти як чинник ефективного навчання у закладах вищої освіти. *Наукові перспективи*. 2025. № 6 (60). С. 1358-1371. DOI: 10.52058/2708-7530-2025-6(60)-1358-1370

2. Ліннік Ю. В. Соціально-психологічні чинники девіантної поведінки у студентів: діагностика та корекція. *Health & Education*. 2024. № 1. С. 209-216. DOI: 10.32782/health-2024.1.28

3. Лосієвська О. Г., Ляшко А. О. Вплив особистісних характеристик здобувачів

вищої освіти на створення неконфліктного середовища закладу вищої освіти. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 4. С. 90-94. DOI: 10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.13

РОЗВИТОК ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ

(Чепеленко І. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Омеляненко А. В., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Культура мовлення – це вміння правильно відповідно до змісту того, про що повідомляється, з урахуванням умов мовленнєвого спілкування, мети висловлювання користуватися всіма мовними засобами (звуковими, в тому числі інтонацією, лексичним багатством, граматичними формами).

Звукова культура мовлення є складовою загальної мовленнєвої культури. Звуковою культурою мовлення діти здебільшого оволодівають до шести років у процесі спілкування з дорослими в сім'ї та навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти.

Проблема виховання у дітей звукової культури мовлення досліджувалася сучасними науковцями дошкільної галузі лінгводидактики в різних аспектах: становлення правильної звуковимови (О. Аматьєва, Л. Березовська, О. Білан, Н. Гавриш), формування фонематичного сприймання (Н. Луцан, К. Крутій, О. Монке), особливості розвитку уявлень щодо звукової дійсності мови (Ю. Руденко, Н. Савінова, О. Соцька), усвідомлення дітьми звукової будови мови (О. Трифонова, І. Попова, Л. Михайлова, І. Зотова, В. Баранова.). Ученими накреслено послідовні періоди та стадії становлення звукової культури мовлення у дітей, визначено поняття «звукова культура мовлення», висвітлено методи, прийоми та засоби виховання звукової культури мовлення у дітей раннього та дошкільного віку.

Важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, навчання і виховання дошкільників посідає фольклор. Його вплив на мовну освіту дітей було розкрито в роботах видатних учених, педагогів, письменників (О. Духнович, С. Русова, Г. Сковорода, Є. Тихеєва, К. Ушинський, І. Франко). Питання щодо використання творів українського фольклору в процесі навчання дітей рідної мови розглядалося й сучасними науковцями (А. Богуш, В. Кононенко, М. Стельмахович). Аналіз малих фольклорних жанрів засвідчив, що їм притаманна низка специфічних рис, які надзвичайно приваблюють дитину, а саме: невеличкий об'єм тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, використання художньо-зображувальних засобів мови. Фольклорні твори відзначаються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятання. Це дозволило вважати, що за своїми художньо-специфічними рисами фольклор може слугувати ефективним засобом розвитку звукової культури мовлення дітей, збагатити їхнє мовлення образними виразами, текстами малих жанрів фольклору.

Звукова культура мовлення, на думку А. Богуш, Н. Гавриш, О. Трифонової – це вміння правильно користуватися всіма мовними засобами. Поняття звукової культури мовлення досить складне і широке, воно включає цілу низку важливих компонентів. Серед них: чітка артикуляція звуків рідної мови, фонетична та орфоепічна правильність мови, мовне дихання, сила голосу, темп мови, фонематичний слух та засоби інтонаційної виразності (наголоси, логічні паузи,

ритм, тембр, методика) [1; 4]. Протягом дошкільного дитинства дитина поступово оволодіває звуковою культурою мовлення. У результаті аналізу лінгводидактичної літератури можна констатувати, що педагоги у процесі навчання дітей рідної мови надавали перевагу саме творам народного фольклору. Сучасні науковці (Л. Калмикова, С. Дем'яненко, Н. Харченко, Л. Порядченко, І. Луценко) розглядали питання щодо використання фольклору під час навчання дітей рідної мови [2; 3].

Нами було визначено критерії, показники, охарактеризовано рівні розвитку звукової культури мовлення, розроблено та обгрунтовано методику розвитку звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами фольклору. До критеріїв розвитку звукової культури мовлення ми віднесли такі: 1) орфоепічна правильність мовлення з показниками: правильна артикуляція звуків, чітка дикція, правильна вимова звука у слові та словосполученні; 2) фонематичний слух з показниками: впізнання звуків у слові; диференціація схожих звуків на слух, називання першого та останнього звуків в слові; 3) інтонаційні засоби виразності з показниками: вміння адекватно до ситуації спілкування змінювати силу голосу, темп мовлення, інтонацію.

Критеріями обізнаності дітей старшого дошкільного віку з малими жанрами українського фольклору виступили: 1) знають малі фольклорні жанри і розповідають напам'ять, з показниками: самостійно, з допомогою педагога; 2) виділяють потрібний звук у фольклорному тексті, з показниками: самостійно, з допомогою педагога; 3) використовують знайомі фольклорні тексти в різних видах діяльності, з показниками: самостійно, з допомогою дорослого.

За результатом констатувального етапу експерименту, дітей з високим рівнем було не виявлено, лише 14% дітей досягли достатнього рівня, на середньому перебувало 68%, на низькому 18% дітей.

Отримані дані слугували підставою для створення експериментальної методики розвитку звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами фольклору.

На формувальному етапі експерименту було розроблено експериментальне навчання, яке охопило три взаємопов'язаних етапів: організаційний, пізнавальний, діяльнісний. Перший етап передбачав роботу щодо забезпечення навчально-виховного процесу необхідним експериментальним матеріалом. Метою другого етапу – ознайомлення дітей з різними жанрами малого українського фольклору, заучування їх напам'ять, збагачення словника дітей словами-назвами фольклорних жанрів. Метою третього, діяльнісного, етапу було використання малих фольклорних жанрів у вихованні звукової культури мовлення в різних видах діяльності (навчально-мовленнєвої, художньо-мовленнєвої, ігрової).

Прикінцевий етап дослідження засвідчив позитивно кількісні та якісні зрушення рівнів сформованості звукової культури мовлення. Високого рівня в розвитку звукової культури мовлення досягли 18% дітей, на достатньому стало 45%, середній рівень засвідчили 23% старших дошкільників, на низькому залишилось 14% дітей.

Отже, проведена експериментальна робота переконливо довела, що реалізація визначених педагогічних умов сприяє успішному розвитку звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами фольклору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Вибрані педагогічні твори. У 9-ти томах. Кам'нець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута». 2025. Т. 4. Зміст і методика розвитку мовлення і навчання дітей раннього і дошкільного віку рідної мови. 504 с.

2. Калмикова Л. О., Харченко Н. В., Дем'яненко С. Д., Порядченко Л. А. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: монографія. Київ : «ПП Медвєдєв», 2017. 304 с.

3. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Київ : Світич, 2023. 208 с.

4. Трифонова О.С. Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору: автореф. дис…. канд.пед. наук: 13.00.02. Одеса, 1998. 16 с.

ВПЛИВ УМОВ ВІЙНИ НА ДЕВІАНТНУ ПОВЕДІНКУ ОСОБИСТОСТІ

(Черезова І. О., кандидат психологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Війна в Україні призвела до глибоких трансформацій у всіх сферах суспільного життя. Будь-яка соціальна катастрофа, а війна є однією з найбільших, поведінка людей може ставати девіантною через поєднання багатьох психотравмувальних факторів. За умов воєнного стану в Україні девіантну поведінку слід розглядати як явище у сфері психологічного та соціологічного впливу на особистість, адже загальні чинники розвитку девіантної поведінки сформовані та впливають на життя людини в ході об'єктивних факторів [3, с. 54].

Як відомо, під девіантною поведінкою в психології прийнято розуміти систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві соціальним нормам (правовим, етичним) або нормам психічного здоров'я. Основними чинниками прояву девіантної поведінки є загальні матеріальні та психологічні фактори: економічна нестабільність, втрата роботи, соціальна ізоляція та наслідки особистих травматичних подій, які можуть відбуватися у житті кожного та значною мірою впливають на прояв девіантної поведінки [3].

Девіантна поведінка як складна форма соціальної поведінки особистості детермінована системою взаємопов'язаних факторів, серед яких найчастіше виділяють наступні [1]:

- соціальні (визначаються несприятливими соціальними, економічними, політичними та іншими умовами існування суспільства);
- соціально-психологічні (пов'язані з несприятливими особливостями взаємодії особистості з найближчим оточенням та його негативним впливом на розвиток особистості);
- педагогічні (виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання);
- індивідуально-психологічні (пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації).

Вплив зазначених факторів сприяє виникненню девіантної поведінки, зокрема в антисоціальних та протиправних формах. Наразі спостерігається негативна тенденція в зростанні загального рівня злочинності як наслідку прояву антисоціальної девіантної поведінки. Одним із прикладів є випадки мародерства, які збільшуються під час війни, а також поширення бандитизму, специфічних форм дрібного шахрайства, пов'язаних з появою вимушених переселенців, збором коштів та пожертв. Прояви девіантної поведінки, що не пов'язані зі злочинністю, можуть виявлятися у формі збільшення агресивної поведінки, наркоманії, алкоголізму, суїцидальних тенденцій та інших відхилень від соціально прийнятних норм [3; 4].

Особлива увага приділяється ролі засобів масової інформації та соціальних мереж у формуванні негативного емоційного фону та поглибленні девіантних форм поведінки. Трансляція сцен насильства та підкріплення страхів через поширення інформації про загрозу життю формують відчуття хронічної загрози та зумовлюють вторинну травматизацію. Як наслідок, це може викликати гіперреактивність у вигляді агресивної поведінки, або, навпаки, аутоагресію, що проявляється у формі

суїцидальних спроб [2; 4].

Висновок. Війна та її наслідки детермінують розвиток та прояви різних форм девіантної поведінки через вплив стресових факторів, дезінтеграцію соціальних норм та зростання соціальних напружень. Психоемоційна нестабільність, втрата почуття безпеки, руйнування сімейних і соціальних зв'язків створюють сприятливе середовище для формування поведінкових відхилень. Найбільш ефективними методами для здійснення відповідного регулювання девіантної поведінки є кваліфікована психологічна допомога та психологічна просвіта як інструмент підтримки ментального здоров'я, підвищення психологічної культури й захисту населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Чинники девіантної поведінки особливості URL: https://www.annadomina.com/studentam/pershodzherela/chinnikideviantno%D1%97-povedinki/ (дата звернення: 11.04.2026).

2. Марюха А. М. Вплив умов воєнного стану на розвиток девіантної поведінки підлітків. *Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених, курсантів та студентів* : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 16 трав. 2025 р.). Вінниця : ХНУВС, 2025. С. 384-386.

3. Пеца Д. Д., Росоха Я. М. Девіантна поведінка за умов воєнного стану: чинники, наслідки, механізми впливу. *Аналітичне-порівняльне правознавство* / редкол. : Ю. М. Бисага (голов. ред.), В. В. Заборовський, Д. М. Бєлов, С. Б. Булеца та ін. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2025. № 1. С. 53-57. URL http://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/323250/313512 (дата звернення: 11.04.2026).

4. Rusanov V. Коли норми руйнуються : девіантна поведінка населення під час війни в Україні : Дослідження впливу війни на девіантну поведінку українського населення та можливі шляхи профілактики через психологічну корекцію та соціальні програми. URL : https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/528 (дата звернення: 11.04.2026).

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

(Черезова І. О., кандидат психологічних наук, доцент,
Христич А. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Емоційний інтелект у сучасних умовах розвитку суспільства розглядається як одна з ключових характеристик особистості, що визначає ефективність її соціальної взаємодії та професійної діяльності. В умовах підвищеної соціальної напруженості, збільшення комунікацій та ускладнення міжособистісних стосунків, особливо важливою стає здатність людини усвідомлювати та розуміти емоційні стани – як свої, так і оточуючих, вміти керувати ними відповідно до ситуації [2, с. 330]. Емоційний інтелект є ключовим елементом у формуванні конфліктологічної компетентності, яка сприяє конструктивній поведінці під час вирішення конфліктів [4, с. 87].

Тривалий час наукові дослідження зосереджували увагу переважно на когнітивних аспектах професійної підготовки, тоді як емоційний складник залишався менш вивченим [3, с. 25]. Проте сучасні підходи демонструють, що ефективність професійної діяльності значною мірою визначається рівнем розвитку емоційного інтелекту, що сприяє адаптивності поведінки, гнучкості мислення та здатності до конструктивної взаємодії [1, с. 5].

З теоретичної точки зору, емоційний інтелект трактується як інтегрована здатність людини усвідомлювати, розуміти та управляти емоційною сферою. Він складається з кількох взаємопов'язаних компонентів, серед яких виділяють когнітивний, афективний та конативний. Когнітивний компонент відповідає за розпізнавання та аналіз емоційних станів; афективний – за переживання емоцій і розвиток емпатії; конативний визначає здатність до саморегуляції та контролю власної поведінки [4, с. 89].

Розвиток зазначених компонентів є ключовою передумовою для формування конфліктологічної компетентності, яка характеризується здатністю індивіда ефективно функціонувати в ситуаціях конфлікту, передбачати його динаміку і знаходити конструктивні методи вирішення. У цьому аспекті емоційний інтелект виконує низку стратегічних функцій.

Насамперед, варто акцентувати на когнітивній функції, яка забезпечує адекватне сприйняття та аналіз конфліктної ситуації. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту дозволяє особистості об'єктивно оцінювати обставини, мінімізувати викривлення інформації та глибше усвідомлювати природу та причини конфлікту. Це створює передумови для прийняття зважених рішень та вибору конструктивних стратегій поведінки [4, с. 90–91].

Регулятивна функція емоційного інтелекту забезпечує здатність контролювати та спрямовувати власні емоційні реакції, особливо в стресових ситуаціях [2, с. 330]. У контексті конфліктів, ця здатність допомагає зменшувати напруженість, уникати загострення суперечностей та зберігати конструктивну взаємодії. Саморегуляція виступає одним із ключових чинників формування психологічної стійкості особистості [1, с. 5].

Комунікативна роль емоційного інтелекту полягає у створенні ефективної міжособистісної взаємодії. Уміння співпереживати, усвідомлювати емоційний стан інших і належним чином на нього реагувати сприяє побудові довіри, зменшенню конфліктних ситуацій та формуванню сприятливого психологічного середовища. Це набуває особливого значення у професійній діяльності, яка потребує постійного контакту з людьми [4, с. 91].

Важливою є прогностична функція емоційного інтелекту, яка полягає в умінні передбачати ймовірні наслідки як власної поведінки, так і дій інших учасників конфлікту. Це сприяє вибору найбільш ефективних стратегій взаємодії, дозволяє уникнути небажаних результатів і спрямовує на конструктивні рішення [3, с. 27].

Особливу увагу варто звернути на мотиваційну функцію емоційного інтелекту, яка сприяє концентрації особистості на досягненні конструктивного результату в конфліктних ситуаціях. Ця функція виявляється у здатності до самомотивації, наполегливості, прагненні до співпраці та готовності знаходити компромісні рішення. Завдяки цьому конфлікт сприймається не як загроза, а як можливість для особистісного зростання та вдосконалення взаємодії [1, с. 118].

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у роботі медіатора, який виступає посередником у розв'язанні конфліктів. Для успішного виконання своїх обов'язків медіатору необхідно не тільки володіти професійними знаннями, але й мати високий рівень емоційного інтелекту. Це дає змогу ефективно управляти емоційним станом учасників конфлікту, формувати атмосферу довіри та знаходити взаємоприйнятні рішення [2, с. 331].

Недостатній розвиток емоційного інтелекту може мати серйозні негативні наслідки. Зокрема це ускладнює здатність розуміти емоції інших людей, підвищує ризик непорозумінь, провокує загострення конфліктів та сприяє формуванню негативних поведінкових моделей. Імпульсивність, емоційна нестабільність та слабкий самоконтроль можуть негативно впливати на міжособистісні стосунки і знижувати результативність професійної діяльності [4, с. 92].

У довгостроковій перспективі низький емоційний інтелект може стати чинником формування стійких негативних установок, таких як недовіра, агресивність чи схильність до уникнення соціальної взаємодії. Це значно ускладнює комунікативні процеси, погіршує якість міжособистісних стосунків і має негативний вплив на психологічне благополуччя [1, с. 6].

Значення емоційний інтелекту зумовлює необхідність його розвитку в процесі фахової підготовки. Застосування інтерактивних методів, таких як тренінги, рольові ігри й аналіз ситуацій, сприяє вдосконаленню навичок емоційної саморегуляції, емпатії та ефективної комунікації. У результаті це допомагає формувати конфліктологічну компетентність майбутніх фахівців, що позитивно впливає на їхню професійну діяльність [4, с. 90].

Таким чином, емоційний інтелект є важливим ресурсом особистості, що забезпечує успішну соціальну взаємодію та виступає ключовим елементом у формуванні конфліктологічної компетентності. Розвиток емоційного інтелекту сприяє підвищенню професійної продуктивності, гармонізації міжособистісних стосунків та конструктивному вирішенню конфліктів. На сьогодні не втрачає актуальності проблема формування конфліктологічної компетентності та розвиток складників емоційного інтелекту майбутніх фахівців шляхом впровадження в

освітній процес закладу вищої освіти інноваційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с.

2. Демченко О., Сєдашова О., Корнієнко О. Емоційний інтелект медіатора як інструмент формування конфліктологічної компетентності. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic sciences*. 2025. Т. 340. № 2. С. 329–332. URL: https://doi.org/10.31891/2307-5740-2025-340-52 (дата звернення: 04.04.2026).

3. Попелюшко Р., Семко В. Теоретичні аспекти розвитку емоційного інтелекту у людей дорослого віку. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Випуск 24 (69). 2024. С. 23–31. URL: https://doi.org/10.31392/udu-nc.series12.2024.24(69).03 (дата звернення: 07.04.2026).

4. Пухно С. В., Щербак Т. І. Емоційний інтелект як складова конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 33(72). № 5. 2022. С. 87–93. URL: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.5/14 (дата звернення: 10.04.2026).

ХУДОЖНЯ ВИШИВКА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

(Чуб В. М., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В умовах сучасних соціальних викликів питання збереження та розвитку емоційного благополуччя учнів стає надзвичайно актуальним. Заклади освіти відіграють важливу роль у створенні сприятливого середовища для емоційного розвитку учнів та формуванні їхньої здатності усвідомлювати і виражати почуття й емоції.

Одним із ефективних засобів впливу на емоційний стан учнів є художньо-творча діяльність, зокрема використання технік художньої вишивки. Такі заняття стимулюють творчу активність, сприяють емоційному розвантаженню та розвитку емоційної сфери, формують уяву, чутливість і здатність до самовираження [1]. Вони дозволяють учням експериментувати з кольорами, матеріалами та фактурами, розвивати власний художній смак і впевненість у власних можливостях.

Заняття з вишивки сприяють розвитку уяви, творчого мислення та емоційної виразності учнів. Вони вчаться передавати настрій і переживання через колористику ниток, орнаменти та образи, відчуваючи радість від створення власної роботи. Така діяльність знижує емоційне напруження, покращує настрій і сприяє розвитку позитивних емоцій. Монотонна, ритмічна праця з голкою та нитками діє заспокійливо, допомагає учням зосередитися та впорядкувати думки. Під час занять учні вчаться співпрацювати, підтримувати один одного та радіти спільному результату. Художньо-творча діяльність допомагає їм краще розуміти себе та навколишній світ, а також поступово осягати художню мову творів мистецтва, таких як вишиті рушники, картини, одяг та декоративні вироби. Провідним пізнавальним процесом у розвитку особистості є сприйняття, яке забезпечує цілісне відображення властивостей предметів і явищ навколишнього середовища. Саме через сприйняття відбувається поєднання різних пізнавальних процесів у єдиній системі обробки інформації, що сприяє накопиченню досвіду та пізнанню навколишнього світу.

Художня вишивка – це спосіб створення зображень і орнаментів на тканині або іншій основі за допомогою різноманітних швів, таких як хрестик, гладь, тамбурний шов, робота з бісером та інші декоративні техніки. Однією з найпоширеніших є вишивка гладдю або вільними швами, коли учні самостійно заповнюють площину тканини кольоровими нитками, формуючи композиції за власним задумом [1]. Під час цього процесу учні мають можливість експериментувати з формами, лініями, відтінками та орнаментами, що розвиває їхню уяву, творче мислення та художній смак. Робота з нитками вимагає концентрації та уважності, що сприяє розвитку зосередженості та терпіння. Одночасно така діяльність забезпечує емоційне розвантаження, знижує рівень тривожності та сприяє психологічному комфорту. Крім того, процес створення власного виробу дає учням відчуття задоволення від досягнутого результату, стимулює самовираження та формує впевненість у власних творчих можливостях.

Художня вишивка має значний педагогічний потенціал: вона розвиває дрібну

моторику рук (що безпосередньо пов’язано з розвитком мовлення та мислення), покращує координацію рухів, виховує посидючість і стимулює уяву та фантазію. Кожен виріб унікальний, що формує в учнів радість від творчості та впевненість у власних можливостях. Тактильний контакт із матеріалами та поступовий процес створення виробу сприяють самовираженню та психологічному комфорту [2].

Отже, використання художньої вишивки в освітньому процесі дозволяє учням вільно висловлювати почуття, розвивати уяву і творчі здібності, формувати позитивний настрій і знижувати емоційне напруження. Це створює сприятливі умови для гармонійного розвитку та психоемоційної стабілізації учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимова О. Декоративно-прикладне мистецтво в системі художньо-естетичного виховання учнівської молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1(50). С. 182–185.

2. Чуприна В. В. Емоційний розвиток дітей засобами художньої творчості : кваліфікаційна робота. Херсон : Херсонський державний університет, 2020. 76 с.

ІГРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКІВ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

(Шандер І. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Актуальність дослідження визначається необхідністю модернізації сучасної системи освіти в Україні відповідно до умов та реалій сьогодення. В умовах воєнного стану особливо важливо зміцнювати техніко-технологічну сферу, адже технологічний потенціал країни впливає на її конкурентоспроможність та обороноздатність.

З огляду на це виникає потреба удосконалення технологічної освіти та пошуку ефективних методів навчання старшокласників. Зокрема, впровадження засобів і методів ігрового навчання під час проведення уроків технологій у старших класах дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, сприяє якіснішому засвоєнню знань, розвитку навичок та умінь старшокласників. Таким чином, технологічна освіта відіграє важливу роль у зміцненні України, що робить її вдосконалення нагальним і потребуючим детального наукового дослідження.

Досліджувана проблематика є предметом численних сучасних наукових досліджень. Зокрема, О. Коберник, О. Гордієнко, О. Марущак та О. Пометун відзначали покращення емоційного стану учнів та результатів навчання завдяки використанню ігор на уроках. Крім того, О. Кравченко підкреслює мультифункціональність ігрового навчання, що робить його універсальним інструментом освітнього процесу.

Разом із тим розвиток технологічної освіти відбувається поступово, тоді як зміни у різних сферах суспільного життя – соціальній, військовій, політичній, економічній – є більш динамічними. Окрім цього, постійно оновлюються засоби й методи ігрового навчання, з'являються нові ігрові технології, здатні ще більше підвищити ефективність освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти. З огляду на це важливим є подальше наукове дослідження обраної теми.

Опираючись на результати попередніх досліджень, у роботі визначено мету та обрано методи дослідження. Мета полягає у визначенні ефективності використання ігрового навчання на уроках технологій у старших класах. Для дослідження використовуються такі наукові методи: теоретичні – аналіз і систематизація педагогічної літератури та чинних освітньо-нормативних документів, порівняння, класифікація, узагальнення теоретичних даних, систематизація навчально-програмної документації; емпіричні – вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду вчителів технологій, аналіз уроків технологій.

Враховуючи застосовані методи, дослідження підтверджує низку переваг ігрового навчання. Проєктно-технологічна діяльність розвиває творчий потенціал, удосконалює критичне й технічне мислення, а також графічну грамотність учнів. Завдяки реалізації технологічних проєктів учні збагачують власний досвід та набувають практичних навичок, необхідних як для професійного, так і для

повсякденного життя.

Окрім безпосередніх переваг для учнів, важливим є врахування нормативних та освітніх стандартів, що регламентують освітній процес. Зокрема, Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти визначає зміст і результати технологічної освіти для основної та старшої школи, підкреслюючи реалізацію творчого потенціалу учня, розвиток критичного та технічного мислення, здатності використовувати техніку і технології для задоволення власних потреб, а також підприємливості та інноваційної діяльності [3].

Методи ігрового навчання є важливою складовою освітнього процесу, оскільки сприяють підвищенню інтересу, мотивації та активності учнів щодо предмета. Так, О. Коберник зазначає, що ігрові методи формують ключові компетентності учнів та сприяють розвитку практичних навичок [2]. Використання ігрового навчання у старшій школі є особливо актуальним, оскільки сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення навчального предмету та розумінню особливостей реалізації технологічних проєктів. Поєднання ігрового навчання з іншими педагогічними методиками є ефективним інструментом формування технологічних компетентностей учнів.

Взаємозв'язок ігрового навчання та підвищення ефективності освітнього процесу підтверджують українські науковці О. Гордієнко та О. Марущак, які зазначають, що активна ігрова діяльність допомагає учневі зменшити тривожність, подолати наслідки стресових ситуацій, набути впевненості, розкутості та ініціативності, тобто сприяє психічному здоров'ю [1, с. 303].

Серед переваг використання ігрових методів на уроках технологій можна виділити:

1. Універсальність – можливість використання ігор для вивчення будь-якої теми та під час будь-якого типу уроку;
2. Різноманітність – широкий вибір ігор дозволяє застосовувати їх частково або проводити весь урок у форматі ігрового навчання;
3. Ефективність – матеріал засвоюється краще, підвищується зацікавленість учнів;
4. Позитивний вплив на особистісний розвиток – зниження тривожності, покращення комунікації, розвиток ініціативності та впевненості в собі;
5. Практична спрямованість – можливість застосування знань на практиці, реалізація проєктів та закріплення теоретичних знань.

Незважаючи на численні переваги, варто враховувати й можливі обмеження ігрового навчання: переключення уваги учнів, необхідність тривалої підготовки вчителя, виділення часу на пояснення гри та ймовірність виникнення суперництва між учнями. Важливо передбачати ці ситуації та проводити рефлексію після уроку, щоб оцінити сприйняття та засвоєння матеріалу учнями.

Правильна підготовка та організація ігрового навчання, планування часу й попередження конфліктів дозволяють максимально використати його потенціал і підвищити результативність уроків.

Таким чином, ігрове навчання є ефективним засобом підвищення результативності уроків технологій у старшій школі за умови правильної організації та підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордієнко О., Марущак О. Формування ціннісного ставлення до здорового способу життя у процесі мотиваційного оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з культури здоров'я. А*ктуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Т. 1. № 79. С. 301–309.

2. Коберник О. Дидактичні основи уроку трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2021. № 2. С. 3–7.

3. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 02.03.2026).

РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ САМОПІЗНАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ІІІ ТИСЯЧОЛІТТІ

**(Шульга О. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Макарова Т. М., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Актуальність дослідження рефлексивних механізмів розвитку самосвідомості в підлітковому віці зумовлена глибокими трансформаціями, що охоплюють усі рівні психічної організації особистості в ІІІ тисячолітті. Сучасне суспільство з його високим рівнем невизначеності та динамічності висуває особливі вимоги до здатності індивіда до самопізнання, саморегуляції та свідомого формування власної ідентичності. Самосвідомість підлітка сьогодні функціонує як складна динамічна система, що змушена адаптуватися до колосальної інформаційної насиченості, де межа між віртуальним та реальним стає дедалі прозорішою [5, с. 12].

Підлітковий вік є сенситивним періодом для становлення самосвідомості, оскільки саме в цей час відбувається якісний перехід від фрагментарних уявлень про себе до цілісної «Я-концепції» [6, с. 128]. Рефлексія виступає тим центральним психологічним механізмом, який дозволяє підлітку вийти за межі безпосереднього потоку життєдіяльності, об'єктивувати власні внутрішні стани та вчинки, аналізувати їх та інтегрувати у структуру особистості [4, с. 87]. У структурі сучасної психологічної науки проблема самосвідомості посідає одне з ключових місць, оскільки вона безпосередньо пов'язана з питаннями суб'єктності та особистісного зростання в умовах глобалізаційних викликів [3, с. 214].

Для сучасних дев'ятикласників, які перебувають на порозі професійного та особистісного самовизначення, здатність до рефлексії стає не просто інтелектуальною операцією, а життєво необхідною властивістю, що забезпечує стабільність внутрішнього світу. Розвиток самосвідомості передбачає еволюцію всіх її підструктур: когнітивної, що відповідає за розширення знань про себе; афективної, що визначає позитивне ставлення до себе; та поведінкової, що реалізується через самоорганізацію [1, с. 156].

У процесі емпіричної частини роботи було використано комбінований підхід з метою збору даних: • стандартизовані шкали самооцінки за доменами: здоров'я, розум, характер, авторитет у однолітків, умілі руки, зовнішність, впевненість (оцінки «зараз» та «бажане»); • набір рефлексивних тверджень (питання, що вимірюють планування, імпульсивність, самокритичність, схильність до роздумів після подій); • семантичний диференціал для оцінки емоційних вимірів «Сила - Слабкість» та «Активність - Пасивність»; • відкритий запит «Хто я?» для якісного змістового аналізу і кодування ролевих ідентифікацій.

Анкетування проводилося в шкільних умовах під наглядом дослідника; відповіді на відкриті питання кодувалися за категоріями соціальних і ролевих ідентичностей.

У процесі здійснення аналізу змістового компоненту самосвідомості (за результатами методики «Хто Я?») було зафіксовано чітке домінування соціальних та рольових ідентифікацій. Найбільш частотними категоріями стали: «людина» (у 15

респондентів), «дівчина/хлопець», «учень», «подруга/друг», «донька/син». Це свідчить про те, що самосвідомість дев'ятикласників значною мірою детермінована системою міжособистісних стосунків та пошуком свого місця. Варто зазначити появу специфічних ідентифікацій, притаманних ІІІ тисячоліттю, таких як «роблоксерша», «активістка», що відображає включеність підлітків у цифрові та соціальні субкультури [2, с. 35].

Дослідження рефлексивних процесів (за опитувальником А. Карпова) показало, що середній показник рефлексивності у вибірці становить 123,57 бала. Враховуючи, що максимальний теоретично можливий бал за цією методикою складає 189, отримане значення відповідає середньому рівню розвитку рефлексивних механізмів. Розподіл респондентів за рівнями виявився відносно рівномірним: 10 осіб мають низький рівень, 9 осіб – середній і 9 осіб – високий рівень рефлексії. Такий розподіл підтверджує наукове положення про те, що дев'ятий клас є періодом активного, проте гетерохронного (нерівномірного) становлення рефлексії, коли індивідуальні відмінності у здатності до самоаналізу стають найбільш вираженими [4, с. 90].

Кореляція рефлексії та самооцінки (за методикою Дембо-Рубінштейн) дозволила встановити, що підлітки мають помірно-високий рівень самооцінки (6,46 бала за 10-бальною шкалою) та високий рівень домагань (8,65 бала). Примітним є виявлений психологічний зв'язок: учні з вищими показниками рефлексивності демонструють більш критичне та диференційоване ставлення до власних якостей. Це повністю корелює з актуальними європейськими дослідженнями щодо феномену «критичної самосвідомості», де розвинена рефлексія виступає інструментом деконструкції ідеалізованого, «нарцисичного» образу «Я» [5, с. 4]. Завдяки рефлексивним механізмам підліток знімає когнітивні фільтри самовиправдання, що наближає його «Я-реальне» до об'єктивних характеристик особистості. Застосування семантичного диференціалу дозволило виявити специфіку самосприйняття через три базові фактори, де показники розраховувалися в межах теоретичного діапазону від -3 до +3 балів. Фактор «Оцінки», що відображає рівень самоприйняття, має позитивне значення (0,91), як і фактор «Активності» (0,72), що вказує на енергійність та готовність до дії. Проте найнижчий показник зафіксовано за фактором «Сили» (0,64), що при максимальному значенні +3 свідчить про слабку вираженість вольового компонента та певну суб'єктивну невпевненість підлітків у власній здатності контролювати зовнішні обставини. У контексті викликів ІІІ тисячоліття - це підкреслює критичну необхідність розвитку рефлексії як внутрішньої стабілізуючої опори, що дозволяє особистості зберігати автономність в умовах інформаційної невизначеності [1, с. 88].

Таким чином, у вибірці підлітків рефлексія виконує подвійну функцію: вона сприяє самопізнанню і одночасно виступає захисним механізмом проти «розмивання» ідентичності в умовах інформаційного перевантаження. Позитивна кореляція між рефлексивністю та самооцінкою підтверджує, що навички планування та критичного обмірковування сприяють стабілізації образу «Я» [4, с. 95]. При визначенні ролі соціальних і ролевих ідентифікацій, слід підкреслити домінування відповідей типу «людина», «учень», «подруга», «донька», що свідчить про те, що підліткова самосвідомість у досліджуваній вибірці орієнтована на міжособистісні ролі. Це узгоджується з теоретичними моделями, які підкреслюють

значення соціального контексту для формування ідентичності [6, с. 210]. За параметром: дисбаланс «реальне – бажане»: систематичний розрив між поточними і бажаними показниками вказує на наявність ідеалізованих уявлень про себе, що може підвищувати вразливість до зовнішніх стандартів і сприяти тривожності.

Отримані результати підтверджують, що розвиток самосвідомості підлітків у ІІІ тисячолітті детермінується рівнем сформованості рефлексивних механізмів. Рефлексія забезпечує інтеграцію структур самосвідомості, виступаючи макропроцесом, що дозволяє підлітку вибудовувати власну суб'єктність у мінливому світі [3, с. 340]. Висока рефлексивність сприяє стабілізації самооцінки та формуванню цілісної позитивної «Я-концепції», що є запорукою психологічного здоров'я особистості [1, с. 210]. Результати роботи можуть бути використані шкільними психологами для розробки програм підтримки особистісного зростання підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологічне сходження особистості до духовності : наук. видання. Київ : Логос, 2014. 272 с.

2. Зубова Н. С. Особливості суспільно-політичної лексики та її місце в лексичній системі мов. *Збірник наукових праць БДПУ. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2004. № 3. С. 32–41.

3. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 462 с.

4. Титар О. В. Рефлексія як чинник саморозвитку особистості в підлітковому віці. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 85–98.

5. Arnold M., Goldschmitt M., Rigotti T. Dealing with information overload: a comprehensive review. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1134567. – DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122200

6. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЄКТУВАННІ ВИРОБІВ ІЗ ДЕРЕВИНИ ТА ЕПОКСИДНОЇ СМОЛИ

(Якімова Ю. А., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Курило О. Ю., доктор філософії, старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Актуальність дослідження зумовлена стрімким технологічним прогресом, цифровізацією практично всіх сфер життя та постійним оновленням вимог до професійних компетентностей молодого покоління. У цих умовах система освіти повинна не лише передавати знання, а й формувати в учнів старшої школи здатність мислити творчо, використовувати інноваційні інструменти, адаптуватися до змін і застосовувати набуті вміння у практичній діяльності. Особливої актуальності це набуває у технологічній освіті, адже вона спрямована на розвиток практичних навичок, технічного мислення, просторової уяви та здатності створювати корисні предмети, які можуть застосовуватися у повсякденному житті. Саме технологічна освіта забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, сприяє формуванню культури праці, дизайнерського мислення та відповідального ставлення до результатів власної роботи.

Важливим напрямом модернізації сучасної освіти є інтеграція цифрових технологій в освітній процес. Цифрові інструменти відкривають нові можливості для організації навчальної діяльності, забезпечують доступ до різноманітних інформаційних ресурсів, сприяють візуалізації складних процесів і підвищують рівень залучення учнів старшої школи до навчання. Завдяки використанню цифрових платформ, програм для графічного моделювання, онлайн-сервісів для створення презентацій та візуалізацій освітній процес стає більш інтерактивним, наочним і практикоорієнтованим. Це особливо важливо в умовах розвитку інформаційного суспільства, де здатність працювати з цифровими технологіями є необхідною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку Нової української школи є формування інформаційно-цифрової компетентності учнів, що передбачає впевнене використання цифрових технологій для пошуку, аналізу, створення та представлення інформації [7]. У контексті технологічної освіти цифрові інструменти можуть ефективно застосовуватися для проєктування виробів, створення ескізів, розроблення дизайну майбутніх об’єктів, моделювання технологічних процесів та презентації результатів роботи. Це особливо важливо під час реалізації проєктної діяльності, коли учень не лише виготовляє виріб, а й розробляє його дизайн, обґрунтовує вибір матеріалів та презентує результати власної роботи. Такий підхід сприяє розвитку креативності, дослідницьких умінь і навичок самостійного навчання учнів старшої школи.

Питання використання цифрових технологій в освітньому процесі сьогодні активно досліджується сучасними науковцями. Так, В. Биков висвітлює роль інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні [3], Є. Гайович та Г. Розлуцька аналізують цифрові інновації в освіті [5], Abid Haleem досліджує роль цифрових технологій у навчанні [1], а Huiling Ma проводить системний огляд цифрових

компетентностей у освіті [2]. О. Бурова розглядає концепції цифрової трансформації освіти [4], а А. Гуржій аналізує сучасний стан педагогічних технологій [6]. У їхніх дослідженнях підкреслюється важливість цифрової трансформації освіти та наголошується на необхідності вдосконалення методик навчання з урахуванням сучасних технологічних змін.

Разом із тим у процесі викладання предмета «Технології» виникають певні суперечності: з одного боку, існує потреба у впровадженні сучасних цифрових технологій, а з іншого – у закладах загальної середньої освіти часто зберігаються застарілі підходи до навчання, недостатній рівень методичного забезпечення та обмежена кількість сучасних навчальних матеріалів. Крім того, спостерігається розрив між теоретичними знаннями учнів та їхнім практичним застосуванням. Учні старшої школи можуть знати загальні відомості про матеріали та інструменти, але не завжди вміють застосувати ці знання для створення реального виробу, що відповідає сучасним вимогам дизайну та естетики.

Особливої уваги потребує методика організації освітнього процесу, у якій цифрові інструменти не лише доповнюють урок, а й стають невід'ємною частиною проєктування, моделювання та презентації результатів роботи.

Сучасні підходи до технологічної освіти передбачають інтеграцію цифрових технологій на всіх етапах створення виробу: від розробки ескізу та моделювання до презентації готового продукту. Використання графічних редакторів, CAD-програм і онлайн-платформ дозволяє учням створювати віртуальні моделі виробів, корегувати дизайн, планувати технологічні операції та експериментувати з різними комбінаціями матеріалів, включно з деревиною та епоксидною смолою, ще до початку практичної роботи.

Епоксидна смола як сучасний матеріал у технологічній освіті надає учням можливість створювати високоякісні декоративні вироби із прозорою або кольоровою структурою, поєднувати її з деревиною та іншими матеріалами для отримання естетично привабливих та функціональних об'єктів. Робота з епоксидною смолою формує в учнів точність виконання завдань, терплячість та послідовність у технологічних процесах, що є важливими компетентностями сучасного спеціаліста.

Завдяки цифровим технологіям учні можуть попередньо змоделювати процес заливки епоксидної смоли, обрати оптимальне співвідношення кольорів, планувати шари матеріалу та оцінювати кінцевий вигляд виробу. Це дозволяє мінімізувати помилки під час практичної роботи та підвищує ефективність навчального процесу, одночасно розвиваючи дизайнерське мислення та креативність учнів.

Поєднання традиційних матеріалів із сучасними технологіями створює нові можливості для творчої самореалізації учнів. Використання таких матеріалів, як деревина та епоксидна смола, дозволяє учням старшої школи створювати унікальні декоративні об'єкти, розвивати естетичний смак, технічні навички, точність виконання завдань і творчі здібності, а також формувати дизайнерське мислення.

Актуальність обраної теми також зумовлена зростанням інтересу молоді до інтер'єрного дизайну, декоративно-ужиткового мистецтва та створення авторських предметів декору. Сучасні учні старшої школи прагнуть не лише опановувати традиційні технології обробки матеріалів, а й експериментувати з новими матеріалами та техніками, поєднуючи їх із цифровими інструментами для

розроблення власних дизайнерських проєктів. Саме тому дослідження можливостей використання цифрових технологій у процесі створення декоративних виробів із деревини та епоксидної смоли є актуальним і відповідає сучасним тенденціям розвитку технологічної освіти.

Отже, аналіз наукових джерел та сучасних підходів до організації технологічної освіти дозволяє стверджувати, що інтеграція цифрових технологій в освітній процес є важливим чинником підвищення ефективності навчання та розвитку ключових компетентностей учнів старшої школи. Використання цифрових інструментів у процесі проєктування виробів сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності, розвитку креативного мислення, дослідницьких умінь та здатності учнів самостійно розв'язувати практичні завдання. Зокрема, робота з епоксидною смолою у поєднанні з цифровими інструментами дозволяє учням старшої школи на практиці застосовувати теоретичні знання, розвивати технічну точність, дизайнерське мислення та креативність, а також успішно реалізовувати власні проєктні ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abid Haleem Understanding the role of digital technologies in education URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137?utm_source (дата звернення : 17.03.2026).

2. Huiling Ma Bibliometric analysis and systematic review of digital competence in education URL : https://www.nature.com/articles/s41599-025-04401-1?utm_source (дата звернення : 17.03.2026).

3. Биков В. П., Яцишин А. В. Цифрова трансформація освіти і науки : теорія і практика. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2019. 123 с.

4. Буров О. В. Цифрова трансформація освіти: концепції і підходи : веб-сайт. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737175/1/OS-UA-ERA%20%D0%91%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2.pdf (дата звернення : 17.03.2026).

5. Гайович Є., Розлуцька Г. Цифрові інновації в освіті : веб-сайт. URL : https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/8340?utm_source (дата звернення : 17.03.2026).

6. Гуржій А. М. Педагогічні технології та інновації у навчанні : навчальний посібник. Харків : Освітня книга, 2020. 272 с.

7. Концепція «Нова українська школа» – наказ Міністерства освіти і науки України : веб-сайт. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення : 17.03.2026).

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙ: ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОГО СТОРІТЕЛІНГУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

**(Тищук А. Е., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Мельнікова Ю. О., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасна педагогічна освіта розвивається в умовах активних суспільних і технологічних трансформацій, що зумовлюють потребу в оновленні підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Однією з практичних цифрових технологій, яка може бути ефективно інтегрована в освітній процес, є цифровий сторітелінг. У наукових джерелах він розглядається не просто як технічний засіб, а як «a powerful teaching and learning tool that engages both teachers and their students» [1], тобто як педагогічний інструмент, що поєднує навчальний зміст, особистісний досвід і цифрові ресурси.

Метою тез є окреслення потенціалу цифрового сторітелінгу в підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей та визначення дидактичних умов його ефективного використання в період трансформацій педагогічної освіти. Актуальність цієї технології зумовлена тим, що вона поєднує роботу з інформацією, творчість, цифрову грамотність, комунікацію та рефлексію, тобто ті компоненти, які є важливими для сучасного майбутнього вчителя [1; 3; 4].

Цифровий сторітелінг має значний потенціал у професійній підготовці майбутніх педагогів. Він може використовуватися під час вивчення педагогічних дисциплін, методик навчання, мовно-літературних курсів, у виховній роботі та в процесі педагогічної практики. Така технологія дає змогу не лише засвоювати навчальний матеріал, а й перетворювати його на власний цифровий продукт, що сприяє активній навчальній позиції здобувача. Як зазначає Л. Ф. Панченко, цифровий сторітелінг «дозволяє здобувачам освіти побудувати своє власне розуміння» [4], тобто переводить роботу з матеріалом із рівня відтворення на рівень особистісного осмислення.

Особливу цінність цифровий сторітелінг має для розвитку професійно значущих умінь майбутнього педагога. У дослідженні, опублікованому в *Australasian Journal of Educational Technology*, підкреслено, що під час створення цифрової історії «a wide range of critical thinking skills are at play» [3]. Автори також уточнюють, що найбільш помітними є вміння, пов'язані з «planning and design» [3], а також із побудовою аргументації та подоланням труднощів у процесі роботи. Це свідчить про те, що цифровий сторітелінг є не лише формою презентації, а й способом розвитку аналітичного та педагогічного мислення.

Для системи педагогічної освіти важливо й те, що цифровий сторітелінг поєднує предметний зміст із педагогічною творчістю. Він дозволяє майбутньому вчителю навчатися відбирати матеріал, адаптувати його до цільової аудиторії,

вибудовувати логіку пояснення, працювати з емоційним впливом історії та добирати цифрові засоби відповідно до освітньої мети. Bernard Robin наголошує, що в процесі такої роботи студенти розвивають «enhanced communication skills» [1], тоді як у вітчизняному дослідженні підкреслено, що цифровий сторітелінг «допомагає сформувати навички рішення проблем та критичного мислення» [4].

Водночас ефективність цифрового сторітелінгу не забезпечується автоматично. У вітчизняній освітній практиці рівень використання цієї технології ще залишається обмеженим, що свідчить про потребу в цілеспрямованій підготовці майбутніх педагогів до роботи з цифровими історіями, а також у методичному супроводі з боку викладача [4]. На нашу думку, ефективне використання цифрового сторітелінгу у підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей можливе за кількох умов. Передусім необхідно чітко визначати навчальну мету створення цифрової історії: пояснення теми, осмислення педагогічної проблеми, рефлексія досвіду, моделювання виховної ситуації чи представлення результатів міні-дослідження.

Не менш важливими є поетапність роботи, продумана структура історії, поєднання тексту, візуального матеріалу й звуку, а також наявність чітких критеріїв оцінювання. Викладач у такому процесі має виступати не лише носієм знань, а й організатором, консультантом і модератором творчої цифрової діяльності студентів [1; 3; 4]. Саме за таких умов цифровий сторітелінг стає не просто технічним інструментом, а засобом професійного становлення майбутнього вчителя.

Отже, цифровий сторітелінг доцільно розглядати як одну з тих технологій, що здатні зробити підготовку майбутнього педагога більш діяльнісною, творчою та особистісно значущою. Його цінність полягає не лише у використанні цифрових засобів, а передусім у можливості поєднати зміст навчання з індивідуальним баченням, педагогічною інтерпретацією та практикою самовираження. За умови методично грамотної організації цифровий сторітелінг може стати ефективним інструментом професійного становлення майбутнього вчителя та оновлення педагогічної освіти загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Robin B. R. Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*. 2008. Vol. 47, № 3. P. 220–228. DOI: 10.1080/00405840802153916

2. Kocaman-Karoglu A. Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for pre-service teachers. *Education and Information Technologies*. 2016. Vol. 21. P. 1153–1168. DOI: 10.1007/s10639-014-9373-1

3. Isaacs M.-A., Tondeur J., Vaesen J. Digital storytelling in teacher education: Developing pre-service teachers' critical thinking. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2024. Vol. 40, № 3. P. 92–109. DOI: 10.14742/ajet.9258

4. Панченко Л. Ф. Цифровий сторітелінг в освіті дорослих: бар'єри та шляхи їх подолання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79, № 5. С. 109–125. DOI: 10.33407/itlt.v79i5.3362

5. Салюк Б. Цифровий сторітелінг у навчанні англійської мови здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2. С. 375–384. DOI: 10.31494/2412-9208-2022-1-2-375-384

ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНІ НАУКИ

ЕВОЛЮЦІЯ НАУКОВИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ СВІТЛА

**(Алейкін О. О., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Що таке світло – електромагнітна хвиля чи потік фотонів? Це питання фізики ставили собі впродовж трьох століть, і кожна відповідь виявлялася водночас правильною і неповною. Саме ця наукова драма зробила оптику одним із найцікавіших розділів фізики та одним із найважливіших для розуміння того, як узагалі працює наукове пізнання. Перші спроби пояснити механізм людського зору та природу світлових явищ здійснили давньогрецькі філософи (Аристотель, Евклід, Платон та ін.), ідеї яких хоч і були оригінальними, проте не спиралися на експеримент і тому не мали рис наукової теорії. У XVII столітті дискусія набула конкретних обрисів. Ісаак Ньютон стверджував, що світло – це потік крихітних частинок (корпускул), які летять від джерела прямолінійно. Ця модель добре описувала прямолінійне поширення світла, закон відбивання та пояснювала заломлення через різну швидкість частинок у різних середовищах. Однак Ньютон не зміг переконливо пояснити, чому при заломленні промінь сповільнюється у щільнішому середовищі – корпускулярна логіка вимагала б навпаки. Авторитет Ньютона на кілька десятиліть «заморозив» дискусію: хвильова теорія Християна Гюйгенса, сформульована у 1690 році, залишалася на узбіччі наукової думки. Гюйгенс розглядав світло як механічні збурення в ефірі – гіпотетичному середовищі, що заповнює весь простір. Його принцип про те, що кожна точка простору, до якої доходить хвильовий фронт стає джерелом вторинних хвиль, добре геометрично пояснював явища відбивання і заломлення світла. Проте відсутність експериментального підтвердження дифракції і несприйняття тогочасних фізиків до «невидимого ефіру» не давали теорії розвинутися [2].

Перелом стався на початку XIX століття. У 1801 році Томас Юнг провів відомий дослід із двома щілинами: пропускаючи когерентне світло крізь дві вузькі прорізи, він отримав на екрані чергування світлих і темних смуг – інтерференційну картину. Пояснити це накладанням корпускул було неможливо: частинки просто не можуть «гасити» одна одну. Огюстен Френель розвинув ці ідеї математично, побудувавши теорію дифракції, що кількісно узгоджувалася з експериментом. Коли Сімеон Пуассон, намагаючись спростувати Френеля, математично передбачив існування світлої плями в центрі тіні від круглого диска, а Домінік Араго одразу ж її виявив експериментально, хвильова теорія отримала блискуче підтвердження. Дослідження поляризації світла Малюсом (1808) та Френелем додатково показали, що світлові хвилі є поперечними, а не поздовжніми, що суперечило механічним моделям ефіру [3].

Наступний важливий крок зробив Джеймс Клерк Максвелл, який у 1865 році

теоретично передбачив існування електромагнітних хвиль і показав, що їхня швидкість у вакуумі збігається зі швидкістю світла приблизно $3 \cdot 10^8$ м/с. Висновок був революційним: світло є електромагнітною хвилею. У 1887 році Г.Герц підтвердив це експериментально, отримавши та зареєструвавши радіохвилі. Здавалося, природа світла нарешті з'ясована. Проте майже одночасно з тріумфом Максвелла фізика натрапила на нові загадки. Теплове випромінювання абсолютно чорного тіла не вписувалося в жодну класичну хвильову модель: формула Релея-Джинса, отримана з класичних міркувань, давала незрозумілий результат («ультрафіолетова катастрофа» – нескінченну потужність випромінювання у короткохвильовій частині спектра). У 1900 році Макс Планк, намагаючись узгодити теорію з експериментом, запропонував гіпотезу: енергія випромінюється не безперервно, а дискретними порціями – квантами, де $E = h\nu$ (h – стала Планка, ν – частота). Це був вимушений, навіть «відчайдушний» крок, як сам Планк пізніше зізнавався. Ця ідея отримала своє продовження у 1905 році, коли А.Ейнштейн на її основі пояснив явище фотоефекту. Дослід свідчив, що енергія фотоелектронів залежить не від інтенсивності падаючого на метал світла, а від його частоти: нижче певного порогу («червона межа») – жодного фотоефекту, хоч би яким яскравим було світло. Це можна пояснити лише тим, що світло поглинається порціями, тобто фотонами з енергією $E = h\nu$. Ейнштейн фактично повернув корпускулярні уявлення, але вже не як механічні частинки Ньютона, а як кванти електромагнітного поля. Так народився корпускулярно-хвильовий дуалізм: світло виступає електромагнітною хвилею у дослідах з інтерференцією та дифракцією і як потік фотонів у фотоефекті чи ефекті Комптона. Це не суперечність, а глибша властивість природи світла, яку сучасна квантова механіка описує через хвильову функцію. Луї де Бройль у 1924 році поширив цю ідею на всі мікрочастинки, висловивши гіпотезу про хвильові властивості електронів, і невдовзі Девіссон та Джермер підтвердили її експериментально (1927).

Для методики навчання фізики ця тема має особливе значення. Вона наочно демонструє учням, що наука розвивається не лінійно: теорії не просто «скасовуються», а переосмислюються і включаються одна в одну як окремі випадки (принцип відповідності Н. Бора) [1]. Корпускулярна теорія Ньютона не є помилковою – вона справедлива у межах геометричної оптики. Хвильова теорія Гюйгенса-Френеля-Максвелла – у межах хвильової оптики. Квантова електродинаміка охоплює обидві. Саме тому під час вивчення оптики у старшій школі доцільно будувати виклад не хронологічно-описово, а проблемно: ставити запитання, які «розбивали» кожну з теорій, і разом з учнями шукати вихід. Аналіз цієї теми має не лише важливе історико-наукове, але й методологічне значення, оскільки допомагає учням глибше осмислити специфіку наукового пізнання та роль експерименту в розвитку фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благодаренко Л., Мініч Л., Шут М. Історично-науковий матеріал з фізики як фактор національного виховання учнів. *Наукові записки*. Вип. 60. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2005. Частина 2. С. 9–12.

2. Кобель Г. П., Головіна Н. А., Мартинюк О. С., Савош В. О. Історія фізики : конспект лекцій для студентів фізичних спеціальностей. Луцьк: Вежа-Друк, 2024. 132 с.

3. Школа О.В. Еволюція фізичної картини світу в курсі теоретичної фізики. *Зб. наук. праць Херсонського держ. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2014. Вип. 66. С.92-100. URL : http://surl.li/kjngiu (дата звернення: 15.03.2026).

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

(Афанасьєв В. В., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасних умовах реформування вітчизняної шкільної освіти на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів актуальним стає пошук організаційних форм і методів навчання, що сприятимуть всебічному розвитку особистості учня, формуванню їх наукового світогляду, уміння діяти у складному міждисциплінарному середовищі. Одним із провідних інструментів такого підходу є міжпредметна інтеграція, яка сприяє формуванню наукового світогляду, найповніших і цілісних уявлень учнів про наукову картину світу, розвитку критичного і системного мислення, здатності до усвідомлення взаємозв'язків між різними явищами та процесами. Особливої ваги інтегративний підхід набуває у навчанні фізики – базової науки, що поєднує природничі, технічні та математичні знання і виступає методологічним стрижнем інтеграції у змісті природничої освіти.

Проблематика міжпредметної інтеграції у природничій освіті давно перебуває у центрів уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників і пов'язана з пошуками ефективних шляхів її практичної реалізації. Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє з'ясувати ключові підходи до її реалізації. Академік В.Ільченко обґрунтовує доцільність інтеграції природничих знань на основі фундаментальних ідей фізики та астрономії як світоглядного ядра сучасної науки, наголошуючи, що міжпредметна інтеграція у природничій освіті має системоутворювальний характер і сприяє подоланню фрагментарності знань, формуванню наукового світогляду та розвитку здатності учнів до узагальнення і перенесення знань у нові пізнавальні ситуації. Т. Засєкіна виокремлює два основні напрями реалізації міжпредметної інтеграції: створення спеціалізованих інтегрованих курсів та координацію змісту окремих навчальних предметів. Обидва підходи забезпечують цілісне бачення світу і розвиток прикладного мислення учнів [1]. Л. Шаповалова розглядає задачі міжпредметного змісту як ефективний дидактичний засіб, що забезпечує інтеграцію знань з фізики, математики, хімії та біології і сприяє усвідомленню учнями універсального характеру фундаментальних законів природи. Зарубіжні дослідники В. Бранд і С. Тріплетт констатують, що молоді педагоги попри достатню теоретичну підготовку часто стикаються з труднощами у реалізації міжпредметних зв'язків через брак практичного досвіду і методичних матеріалів, що свідчить про потребу у розробці відповідних науково обґрунтованих методичних систем [3].

У структурі сучасної природничої освіти фізика посідає провідне місце як фундаментальна наука, що забезпечує методологічну, понятійну та світоглядну основу для інтеграції знань з різних галузей. Фізичні поняття, моделі, принципи, закони і теорії лежать в основі пояснення найрізноманітніших явищ: у хімії (розкриття закономірностей молекулярної взаємодії та енергетики реакцій); у біології (розуміння біофізичних механізмів і функціонування нервової системи); в астрономії (пояснення внутрішньої будови та еволюції космічних об'єктів); у географії (аналіз кліматичних явищ і геофізичних процесів); в інформатиці

(опрацювання понять електроніки і цифрових систем); у безпеці життєдіяльності (пояснення закономірностей поширення звуку, теплового випромінювання, електромагнітних полів і радіації та розробки ефективних засобів захисту людини й навколишнього середовища). Саме через вивчення фізики учні набувають уявлення про універсальні закономірності природи та усвідомлюють єдність і цілісність навколишнього світу.

На міждисциплінарному рівні фізика виконує роль операційної платформи для моделювання й аналізу різних природних і технічних процесів, надаючи учням універсальні інструменти формального опису реальності: вміння працювати з абстрактними поняттями, формулами, графіками, математичними залежностями, будувати й аналізувати моделі різноманітних явищ та об'єктів. У педагогічному вимірі фізика виступає опорним компонентом інтегрованого навчання – базою для міжпредметних проєктів, комплексних практико-орієнтованих задач, STEM-досліджень і цифрового моделювання. Конкретними прикладами таких зв'язків є: поєднання фізики і хімії у темах калориметрії, електролізу і квантової будови атома; фізики і біології – при моделюванні роботи м'язів як важелів, дослідженні провідності нервового імпульсу; фізики і географії – при аналізі кліматичних явищ через закони термодинаміки і пояснення парникового ефекту; фізики і математики – при математичному моделюванні коливань, вільного падіння тіл і параметрів електричних кіл; фізики і економіки – розрахунку вартості електроенергії та оцінці ефективності відновлюваних джерел у проєкті «Розумний будинок».

Для забезпечення ефективного впровадження міжпредметних зв'язків у навчанні фізики нами розроблено трирівневу модель міжпредметної інтеграції. *Змістово-концептуальний рівень* забезпечує єдність освітнього процесу на основі узгодження змісту навчальних програм та виокремлення спільних понять і закономірностей для уникнення повторів матеріалу. *Діяльнісний рівень* зміщує акцент із репродуктивного засвоєння фактів на опанування методології міжпредметного пошуку через контекстне практико-орієнтоване навчання. *Результативно-компетентнісний рівень* трансформує сукупність міжпредметних знань у стійкі особистісні якості учнів – системне мислення і здатність до інтегрованого аналізу складних ситуацій.

Практична реалізація міжпредметного підходу охоплює всі етапи уроку фізики: 1) для актуалізації опорних знань учнів доцільне використання методу «мозкового штурму» із залученням біологічних і хімічних знань (наприклад, наведення прикладів енергетичних перетворень в організмі людини під час дихання і руху); 2) на етапі пояснення нового матеріалу ефективним є метод аналогій для пояснення поняття теплопровідності через приклади кліматичних умов географічно різних регіонів; 3) закріплення матеріалу варто проводити шляхом розв'язання практичних міжпредметних завдань. Проєктна діяльність міжпредметного змісту (наприклад, у рамках моделі «Розумний будинок») є найбільш комплексною формою інтеграції, що залучає знання з фізики, біології, інформатики та астрономії. На етапі контролю доцільне використання інтегрованих тестів і задач на застосування знань у реальних контекстах.

Проведений аналіз свідчить, що реалізація компетентнісного підходу у сучасній природничій освіті передбачає цілісну організацію освітнього процесу з орієнтацією на формування здатності учнів свідомо і самостійно застосовувати

знання для пояснення явищ і процесів навколишнього світу. У контексті формування наукового світогляду важливе значення має інтеграція змістових, діяльнісних і ціннісних компонентів навчання, яка забезпечує усвідомлення учнями єдності природничо-наукових знань та їх світоглядного потенціалу. Водночас ефективна міжпредметна інтеграція не зводиться до епізодичного звернення до знань з інших дисциплін – вона потребує системної побудови освітнього процесу, науково обґрунтованих методичних моделей і відповідної підготовки педагогів. Компетентнісний підхід у поєднанні з міжпредметною інтеграцією створює необхідні теоретико-методологічні передумови для розроблення ефективної методичної системи формування наукового світогляду старшокласників у навчанні фізики, що визначає напрямок наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Засєкіна Т.М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/722404/ (дата звернення: 09.09.2025).

2. Семенишина Р. В. Формування наукового світогляду старшокласників у процесі вивчення фізики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кам'янець-Подільський, 2015. 200 с.

3. Brand B. R., Triplett C. F. Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept ? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2012. Vol. 18, № 3. P. 381-393. URL : https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629847 (дата звернення: 12.10.2025).

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФІЗИЧНИХ ЯВИЩ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

(Березовський І. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Фізика – один із найскладніших шкільних предметів з точки зору сприйняття: значна частина її понять і процесів є абстрактними, мікроскопічними або такими, що відбуваються надто швидко чи повільно, щоб їх можна було побачити безпосередньо. Рух електронів у провіднику, поширення простором звукової та електромагнітної хвилі, ланцюгова ядерна реакція чи квантовий перехід атома між енергетичними рівнями – усе це важко або неможливо показати в умовах шкільного кабінету. Саме тут на допомогу педагогу приходить візуалізація – подання навчального матеріалу на основі різноманітних засобів наочності: рисунків, плакатів, схем, натурних і графічних моделей, реальних і віртуальних демонстрацій, анімацій, мультимедіа, інтерактивних симуляцій. Як зазначає відомий український методист, професор Володимир Заболотний, демонстраційні комп'ютерні моделі як різновид мультимедійних засобів навчання реалізують один із фундаментальних принципів дидактики – принцип наочності, а мультимедійна підтримка навчання фізики стає важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу, особливо коли вчитель не має можливості продемонструвати явище у натурному варіанті [1].

Використання візуальних засобів навчання сприяє формуванню образного мислення, розвитку просторової уяви та кращому усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків між фізичними величинами. На відміну від традиційного пояснення, яке часто базується на абстрактних формулах, візуалізація дозволяє поєднати математичний апарат із наочним представленням результатів. Особливо ефективним використання візуалізації є під час вивчення розділів механіки, електродинаміки, молекулярної фізики та елементів квантової фізики. У цих темах значна частина явищ відбувається на мікрорівні або характеризується складною динамікою процесів, що ускладнює їх розуміння без застосування додаткових засобів наочності. Власний практичний досвід використання сучасних засобів візуалізації на уроках фізики свідчить про підвищення рівня навчальної мотивації учнів. Вони краще сприймають нову інформацію, швидше засвоюють складні поняття та демонструють більш високі результати навчання [2].

Сучасні засоби візуалізації охоплюють широкий спектр інструментів. Комп'ютерні симуляції, зокрема платформи PhET та Vascak, дозволяють учням самостійно змінювати параметри досліду і спостерігати результати в реальному часі: наприклад, дослідити, як змінюється траєкторія зарядженої частинки залежно від напруженості магнітного поля, або побачити, як зростає амплітуда коливань математичного маятника при резонансі. Навчальні відеоматеріали і 3D-анімації дають змогу унаочнити те, що не має видимого масштабу: дифузію молекул газу, будову кристалічної гратки або хвильову природу світла. Інтерактивні презентації з вбудованими графіками залежностей фізичних величин допомагають встановити зв'язок між математичним описом і реальним перебігом процесу: наприклад, між

рівнянням гармонічних коливань тіла і формою синусоїди на екрані з наступним визначення основних фізичних параметрів: амплітуди, періоду, частоти, довжини хвилі і фази коливань.

Особливо цінними у навчанні фізики є віртуальні лабораторії – Go-Lab, Labster, PhET Labs. Вони дозволяють проводити досліди, які реально недоступні: моделювати ядерний розпад і спостерігати статистику розпаду за певний час, вивчати фотоефект і будувати вольт-амперну характеристику фотоелемента, досліджувати рух тіл у вакуумі або відхилення властивостей реального газу від ідеального за низьких температур і надвисоких тисків. При цьому учень може помилятися, повторювати дослід необхідну кількість разів, порівнювати результати за різних умов, без жодного ризику і витрат на обладнання.

Важливо, що візуалізація передбачає не просте та пасивне споглядання фізичного явища і процесу, а активне його пізнання і дослідження: моделювання, перевірку гіпотез, з'ясування механізму перебігу, визначення основних характеристик, встановлення закономірностей, що загалом сприяє розвитку фізичного мислення. Коли учень бачить, як силові лінії електричного поля огинають заряджену кулю, або спостерігає, як при охолодженні металу зменшується амплітуда коливань молекул у вузлах кристалічної гратки, він не просто запам'ятовує факт – він будує образ фізичного явища, з яким надалі пов'язує математичну модель. Саме це поєднання образу і формули і є основою глибокого розуміння фізики. Крім того, можливість самостійно «покрутити» параметри симуляції розвиває дослідницькі і творчі здібності учня: він починає висувати і перевіряти гіпотези, проводити експеримент за граничних параметрів, ставити запитання, слухати інших та обґрунтовувати власні ідеї, тобто діяти як справжній дослідник.

Таким чином, інтеграція засобів візуалізації у навчання фізики є важливою і невід'ємною складовою освітнього процесу, яка безпосередньо впливає на його ефективність. Візуалізація сприяє кращому розумінню учнями складних фізичних явищ, підвищує їх пізнавальний інтерес, активізує навчально-пізнавальну діяльність, формує дослідницькі навички. Вона дозволяє зробити абстрактне наочним, недосяжне – доступним, а пасивне спостереження – активним дослідженням, що повністю відповідає компетентнісному підходу і логіці сучасної шкільної природничої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заболотний В.Ф., Шут М.І. Мультимедійний електронний засіб навчального призначення для перших уроків фізики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 4 (24). URL: http://www.journal.iitta.gov.ua (дата звернення: 04.03.2026).

2. Методика навчання фізики у старшій школі / [за ред. В.Ф. Савченка]. Київ : Академвидав, 2011. 294 с.

3. Школа О.В. Формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання. *Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2020. С.227-235. URL: https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/11/25.pdf (дата звернення: 02.03.2026).

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРОСТОРУ І ЧАСУ У ФІЗИЦІ

(Гевко Б. Я., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Розвиток уявлень про простір і час є одним із ключових напрямів еволюції фізичної картини світу. Від уявлень XVII століття, у яких ці категорії трактувалися як незмінні та незалежні від матерії, наука перейшла до сучасного розуміння простору-часу як динамічної структури, що взаємодіє з енергією та речовиною. Ця трансформація відображає глибокі зміни не лише у фізиці, а й у філософії природи.

Формування класичної механіки нерозривно пов'язане з працями Ісаака Ньютона. У «Philosophiae Naturalis Principia Mathematica» (1687) він обґрунтував уявлення про *абсолютні час і простір* як незалежні сутності [1]. Перший, за Ньютоном, тече рівномірно незалежно від будь-яких фізичних процесів. Він існує сам по собі та забезпечує універсальну одночасність подій. Натомість відносний час є лише практичною мірою, пов'язаною з рухами тіл (доба, рік тощо). Абсолютний простір Ньютон уявляв як нерухому «сцену», на якій відбуваються всі події у Всесвіті. На відміну від поглядів Декарта, який вважав, що простір – це лише взаємне розташування тіл, Ньютон стверджував, що простір існує сам по собі, незалежно від наявності чи руху об'єктів. На підтвердження цього він наводив приклад із обертовим відром. Коли відро з водою обертається, поверхня води викривляється через появу відцентрових сил. Ньютон пояснював це тим, що вода рухається не просто відносно відра чи інших тіл, а відносно самого абсолютного простору. Саме такий рух і спричиняє появу цих сил. Отже, у класичній механіці вважалося, що існує «особлива» система відліку, відносно якої можна визначити справжній рух тіл. Крім того, у межах цієї картини світу припускали, що сили (наприклад, гравітація) діють миттєво, незалежно від відстані між тілами. Це добре узгоджувалося з уявленням про єдиний універсальний час для всього Всесвіту. Однак згодом таке припущення почало суперечити новим фізичним теоріям і стало однією з важливих проблем у розвитку науки [4].

У XIX столітті виникла суперечність між механікою Ньютона та електродинамікою. Рівняння Максвелла описували властивості електромагнітних хвиль, що поширюються зі сталою швидкістю світла, яка не залежить від руху джерела. Це суперечило класичному правилу додавання швидкостей [2]. Актуальним залишалося питання: відносно чого виміряна ця швидкість? Для пояснення було введено гіпотезу світлоносного ефіру – середовища, в якому поширюється світло і яке визначає абсолютну систему відліку. Однак експеримент Майкельсона – Морлі (1887) не виявив руху Землі відносно ефіру: швидкість світла виявилася однаковою в усіх напрямках. Це поставило під сумнів існування ефіру та теоретичні основи класичної механіки. Щоб зберегти уявлення про ефір, деякі вчені, зокрема Лоренц і Фіцджеральд, припустили, що тіла, які рухаються, можуть скорочуватися в напрямку руху, а час для них може йти по-іншому (так званий «місцевий час»). Згодом Анрі Пуанкаре узагальнив ці ідеї: він сформулював принцип відносності, за яким неможливо визначити, чи тіло рухається рівномірно, і

звернув увагу на те, що для точного вимірювання часу важливо правильно узгоджувати (синхронізувати) годинники [3].

Радикальне розв'язання проблеми запропонував Альберт Ейнштейн у 1905 році, який відмовився від поняття ефіру та сформулював два постулати: 1) закони фізики однакові в усіх інерційних системах відліку; 2) швидкість світла у вакуумі є сталою для всіх спостерігачів. З цих принципів у рамках теорії відносності він обґрунтував фундаментальні наслідки: *відносність одночасності подій*; *уповільнення часу у рухомій системі відліку (релятивістський випадок); скорочення довжини тіла у напрямку руху; взаємозв'язок маси й енергії* $E = mc^2$. Згідно А.Ейнштейна, простір і час об'єднуються в єдину чотиривимірну структуру – простір-час Мінковського, де події описуються єдиним інтервалом. Таким чином, поняття абсолютного часу втрачає свій сенс.

Подальший розвиток привів до створення загальної теорії відносності (1915), що поширила принцип відносності на неінерційні системи, які рухаються з прискоренням. Ключовим тут став *принцип еквівалентності*, який стверджує еквівалентність гравітації та прискореного руху. Це привело до революційного висновку: гравітація є не силою, а проявом викривлення простору-часу, що викликало значний резонанс як у науковій спільності, так і суспільстві. Математично це описується рівняннями Ейнштейна, які встановлюють зв'язок між геометрією простору-часу та розподілом маси-енергії. У цій теорії: а) маса викривляє простір-час; б) тіла рухаються за геодезичними лініями; в) світло відхиляється в гравітаційному полі. Згодом ці передбачення отримали експериментальне підтвердження (відхилення світла, гравітаційне червоне зміщення).

Теорія відносності А.Ейнштейна має сьогодні численні практичні застосування. Зокрема, система GPS потребує врахування релятивістських ефектів: через різницю в гравітаційному потенціалі (пов'язаним з масою об'єкта) та швидкості руху супутників їхні годинники відхиляються від земних приблизно на 38 мкс за добу. Без корекції це призвело б до значних похибок позиціонування. Загальна теорія відносності також передбачає існування: а) чорних дір – областей із надсильним викривленням простору-часу; б) гравітаційних хвиль, зареєстрованих детекторами LIGO; в) ефектів гравітаційного лінзування. У космології рівняння Ейнштейна лежать в основі моделей розширення Всесвіту та теорії Великого вибуху [5].

Отже, еволюція наукових уявлень про фундаментальні поняття простору і часу демонструє тривалий і складний перехід від статичної та абсолютної картини світу до динамічної та релятивістської. Ньютонівська концепція забезпечила фундамент класичної фізики, однак її обмеження стали очевидними з розвитком електродинаміки. Теорії Ейнштейна радикально змінили розуміння реальності, об'єднавши простір і час у єдину структуру, що взаємодіє з матерією. Сучасна фізика розглядає простір-час як активний елемент Всесвіту. Подальші наукові дослідження, зокрема в галузі квантової гравітації, можуть привести до ще глибшого переосмислення цих фундаментальних понять, можливо, трактуючи простір-час як похідну характеристику більш фундаментальних структур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пушкарьова М.В., Скубій Т.В. Основна концепція теорії часу і простору

Ісаака Ньютона. *Збірник наукових праць Камянець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка. Серія Педагогічна*. 2016. № 22. С. 152–154. URL: https://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/94992/90673 (дата звернення: 25.03.2026).

2. Савчук В.С., Романець О.А. Сприйняття науковим співтовариством нових наукових ідей і теорій (на прикладі становлення класичної електродинаміки). *Питання історії науки і техніки. № 1.* 2018. С.12-17.

3. Absolute and Relational Space and Motion: Classical Theories (Stanford Encyclopedia of Philosophy). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: https://plato.stanford.edu/entries/spacetime-theories-classical/ (дата звернення: 20.03.2026).

4. Newtons Views on Space, Time, and Motion (Stanford Encyclopedia of Philosophy). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: https://plato.stanford.edu/entries/newton-stm/ (дата звернення: 15.03.2026).

5. Ratnikov V. Космологічні паралелі у «Науковій метафізиці» Ч.Пірса. *Epistemological Studies in Philosophy Social and Political Sciences*. 2023. Т. 6, № 2. С. 59–72. URL: https://doi.org/10.15421/342326 (дата звернення: 15.03.2026).

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МЕХАНІКИ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

**(Дорогавцева Д. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Коломоєць Г. Г., кандидат фізико-математичних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Актуальність. Вивчення механіки як фундаментального розділу фізики закладає основу для розуміння природничо-наукової картини світу. У сучасній школі спостерігається тенденція до зниження пізнавальної активності через складність теоретичного матеріалу та абстрактність динамічних процесів. Застосування інтерактивних методик дозволяє трансформувати пасивне спостерігання у активний дослідницький процес, що є критично важливим для нової освітньої парадигми.

Ступінь досліджуваності проблеми. Питання методики викладання механіки в школі висвітлювали у своїх працях В. Савченко, М. Бойко та інші науковці [1]. Вони наголошували на важливості поєднання теорії з практикою, проте інтеграція новітніх віртуальних інструментів у середніх класах потребує подальшого детального опрацювання.

Мета і методи дослідження. Метою роботи є обґрунтування та розробка методики використання інтерактивних технологій при вивченні механіки для підвищення якості знань учнів. Для дослідження використано аналіз методичної літератури та моделювання навчальних ситуацій.

Сутність дослідження. Запропонована методика базується на залученні учнів до активної діяльності через такі інструменти:

1. Динамічна візуалізація. Використання середовища PhET Interactive Simulations дозволяє учням самостійно керувати фізичними величинами під час моделювання руху по похилій площині або вільного падіння.

2. Цифрове експериментування. Віртуальні лабораторні роботи долають обмеження матеріально-технічної бази шкіл, надаючи можливість досліджувати вплив сили тертя чи маси тіла на характер руху в ізольованих умовах.

3.Проєктно-конструкторська діяльність. Через створення макетів (наприклад, реактивного руху) учні інтегрують теоретичні знання з механіки у практичні інженерні рішення.

4. Прагматизація знань. Зв’язок законів Ньютона з біомеханікою спорту чи безпекою на транспорті підвищує особистісну значущість навчання для школяра.

5. Адаптивність завдань. Реалізація індивідуального підходу здійснюється через диференціацію рівнів складності віртуальних досліджень залежно від темпу засвоєння матеріалу учнем

Основні висновки. Впровадження інтерактивних методів (віртуальних лабораторій, проектів та симуляцій) забезпечує глибоке розуміння фізичних законів, підвищує мотивацію до навчання та сприяє формуванню наукового світогляду школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко В. Ф, Бойко М. П., Дідович М. М., Закалюжний В. М., Руденко М. П. Методика викладання фізики в середній школі (Конспекти лекцій). Чернигів : ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2003. 112 с.

2. Vijayatheepan R. . Virtual Lab for Interactive Learning in Science Education. University of Colombo, 2023. 12 p.

МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ВІРТУАЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

(Колісниченко Д. С., асистент кафедри фізики, математики та методики навчання)
Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, Україна

Інноваційний розвиток в освіті на сьогоднішній день вже неможливий без залучення мобільних пристроїв, як повноцінних інструментів пізнання. За допомогою концепції BYOD («Bring Your Own Device» / «принеси свій власний пристрій») гаджет стає потужним засобом для візуалізації та моделювання різних фізичних процесів та явищ, перестаючи бути лише засобом для розваг. [2, с. 294] Зараз це є особливо актуально у контексті довготривалого дистанційного та змішаного навчання, що забезпечує можливість перенести фізичну лабораторію чи практикум у віртуальний формат, даючи змогу підтримувати високу якість практичної підготовки учнів та студентів, тим самим залучаючи їх до активного наукового пошуку в будь-яких умовах.

Цифрова трансформація фізичної освіти дозволяє розв'язати проблему дефіциту лабораторного обладнання та обмеженого доступу до навчальних кабінетів [1, с. 22]. Використання мобільного застосунку Science Simulations у процесі вивчення розділу «Атомна та ядерна фізика» стає ефективним інструментом візуалізації мікропроцесів, які неможливо спостерігати в реальних умовах та де віртуальні симуляції замінюють складні та недоступні експерименти.

В основі дослідження радіоактивного розпаду лежить статистичний закон, який описує поведінку великої сукупності нестабільних ядер. Згідно з основною гіпотезою, розпад окремого ядра є спонтанною та випадковою подією, імовірність якої не залежить від часу існування ядра чи зовнішніх чинників. Основний закон радіоактивного розпаду виражається формулою: $\mathrm{N} = \mathrm{N}_0 \cdot 2^{-\frac{\mathrm{t}}{\mathrm{T}^1/_2}}$, але для зручності саме моделювання розпаду можна використати відносну в еличину – кількість періодів піврозпаду $\mathrm{n} = \frac{\mathrm{t}}{\mathrm{T}^1/_2}$ [3, с. 234]. Тоді наша формула набуває іншого вигляду: $N = N_0 \cdot 2^{-n}$. Зазначений математичний підхід наочно демонструє експоненціальну природу радіоактивного розпаду, де кожен етап цифрового моделювання у мобільному додатку ілюструє фундаментальну властивість радіонуклідів – дворазове зменшення кількості активних ядер протягом кожного періоду піврозпаду.

Традиційний підхід до виконання лабораторного практикуму «Моделювання радіоактивного розпаду», який передбачає використання 128 монет, два паперові (пластикові) стакани, таця, кольорові олівці (ручки), міліметровий папір для того щоб показати стохастичну природу розпадів, що виявляється малоефективним у форматі дистанційної освіти [3, с. 250]. Основними труднощами методу є відсутність ідентичного реквізиту (наприклад, важко знайти 128 монет) в домашніх умовах та надмірна трудомісткість ручного опрацювання статистичної інформації. Використання додатку Science Simulations дає змогу модернізувати задачу щодо

заміни механічного кидання монет можна використовувати віртуальне середовище, де програма сама буде генерувати випадковість подій великої кількості радіоактивних ядер [5]. Окрім, цього ми можемо спостерігати сам процес розпаду в реальному часі та бачити все наглядно, полегшується побудова графіків та точність розрахунків. Суттєвою перевагою також є можливість варіювання параметрів експерименту (наприклад, зміна початкової кількості N_0 або сталого розпаду), що практично неможливо реалізувати за допомогою обмеженого набору монет. Таким чином, смартфон із засобу для розваг трансформується у високотехнологічну лабораторію, забезпечуючи безперервність та високу якість практичної підготовки майбутніх фахівців у будь-яких умовах.

Використання мобільних застосунків моделювання дозволяє кожному учню чи студенту працювати у власному темпі, неодноразово відтворюючи складні етапи експерименту у тій кількості яка необхідна. Це забезпечує індивідуальну освітню траєкторію, де смартфон виступає не лише як інструмент вимірювання, а й як засіб самоконтролю та глибинного аналізу отриманих результатів [2, с. 296]. Впровадження стратегії BYOD виступає ініціатором трансформації мобільних пристроїв у індивідуальні дослідницькі платформи. Завдяки високому рівню інтерактивності віртуального моделювання, здобувачі освіти отримують можливість керувати параметрами фізичних систем – зокрема регулювати початкову кількість ядер та період піврозпаду, – що не лише інтенсифікує їхню пізнавальну діяльність, а й закладає підґрунтя для свідомого вибору майбутньої професії у сфері STEM

Отже, інтеграція мобільного інструментарію у процес моделювання фізичних явищ постає стратегічно важливим вектором модернізації природничої освіти, що гарантує стабільну якість практичної підготовки учнів за будь-яких умов організації навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Матеріали методологічного семінару НАПН України «*Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*». 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. К, 2019. С.20-26.

2. Слободяник О.В. Мобільні додатки на уроках фізики. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2017. № 4. С. 293-298.

3. Фізика (рівень стандарту) : підручник для 11 кл. закл. заг. серед. Освіти / [В. Г. Бар'яхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова та ін.]; за ред. В. Г. Бар'яхтаря, С. О. Довгого. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 272 с.

4. PhET Interactive Simulations. University of Colorado Boulder. URL: https://phet.colorado.edu (дата звернення: 11.04.2026).

5. Science Simulations (v. 1.2.0). [Mobile application software]. Google Play Store. URL: https://play.google.com/store (дата звернення: 11.04.2026).

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

**(Коропецький Я. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Трансформаційні процеси в сучасній освіті в контексті вимог Нової української школи висувають нові орієнтири до викладання природничих дисциплін. Сучасна школа має формувати особистість, здатну до критичного мислення, творчої діяльності та самостійного здобуття знань. Особливо важливою є роль природничих наук, зокрема фізики, яка виступає фундаментом науково-технічного прогресу та формує науковий світогляд учнів. Традиційна модель навчання, орієнтована на репродуктивне відтворення учнями знань і заучування алгоритмів розв'язування задач, нерідко призводить до формального засвоєння матеріалу і поступове зниження пізнавального інтересу. Альтернативою є проблемне навчання – технологія, що наближає навчальний процес до реальної наукової діяльності і перетворює учня з пасивного споживача знань на активного дослідника.

Сутність проблемного навчання полягає у створенні спеціально організованих пізнавальних суперечностей – ситуацій, де наявний досвід учня вступає в конфлікт із новим фактом чи явищем. Такий стан, який у педагогіці визначають як *когнітивний конфлікт*, як раз і є рушійною силою пізнавальної діяльності. У фізиці можна виокремити кілька типів таких суперечностей: між теоретично передбачуваним і практично спостережуваним результатом; між життєвими (наївними) уявленнями учнів і науковими фактами; між знанням результату і незнанням способу його досягнення. Ефективність засвоєння знань значно зростає, коли вони здобуваються саме в процесі самостійного розв'язання таких суперечностей, а не у формі готових відповідей [2, с. 9]. Крім того, проблемне навчання відповідає сучасним освітнім тенденціям STEM-освіти, де важливе місце посідають дослідницька діяльність, міждисциплінарні зв'язки та практичне застосування знань.

Методика проблемного навчання передбачає поступовий перехід від керівної ролі вчителя до повної самостійності учня через три рівні:

– *проблемний виклад*: учитель сам ставить і розв'язує проблему, демонструючи логіку наукового пошуку. Наприклад, відтворення міркувань Максвелла, який суто теоретично передбачив існування електромагнітних хвиль та обчислив їхню швидкість, що збіглася зі швидкістю світла. Це водночас і гарний вступ до вивчення теми про властивості електромагнітного поля і переконливий урок про ефективність математичного моделювання у фізиці;

– *частково-пошуковий рівень*: учні залучаються до виконання окремих етапів (висунення гіпотез або проведення вимірювань). Наприклад, під час вивчення вільного падіння тіл отримують задачу: пояснити, чому дорівнює швидкість і прискорення тіла, кинутого вгору, у верхній точці траєкторії і чи коректним є таке питання з фізичної точки зору ?

– *дослідницький рівень*: учні самостійно формулюють проблему та розробляють алгоритм її розв'язання. Наприклад: аналізуючи дослід Резерфорда з'ясовують чому більшість альфа-частинок проходять крізь золоту фольгу майже без відхилення, а поодинокі відхилялися на кути понад 90°? Як це вплинуло на уявлень про будову атома? Учні, які самостійно дійшли до ядерної моделі через цю суперечність, вже ніколи не сплутають її з «пудинговою» моделлю Томсона.

Розвиток творчих здібностей учнів потребує добір вчителем фізики системи спеціальних задач трьох типів. *Якісні творчі задачі* вимагають пояснення фізичного явища без складних розрахунків: «Чому птахи можуть сидіти на високовольтних дротах без ураження струмом, а людина – ні ?» або «Чому скло прозоре для видимого світла, але непрозоре для ультрафіолету ?» *Конструкторські задачі* вимагають створення приладу або моделі: «Спроєктуйте схему освітлення кабінету фізики, що відповідає умовам енергоефективності та надійності». *Дослідницькі задачі* передбачають самостійне планування кроків для підтвердження або спростування фізичного твердження – аналогічно до того, як Кавендіш за допомогою двох свинцевих куль і крутильної підвіски виміряв гравітаційну сталу в лабораторії, не виходячи з кімнати. Нижче наведено два приклади реалізації проблемного підходу у межах різних те шкільного курсу фізики.

Тема уроку №1: «Виштовхувальна сила. Закон Архімеда»

– проблемна ситуація: порівняння поведінки суцільної сталевої кульки та сталевої коробочки (човника) однакової маси у воді;

– пізнавальна суперечність: матеріали однакові, маси однакові, але одне тіло тоне, а інше – ні;

– творчий пошук: учні в групах експериментально досліджують залежність сили від об'єму зануреної частини тіла та густини рідини;

– результат: самостійне «відкриття» закону Архімеда як умови плавання тіл [1, с. 24].

Тема уроку №2: «Послідовне та паралельне з'єднання провідників»

– проблемна ситуація: вчитель пропонує схему гірлянди, де при перегоранні однієї лампи гаснуть усі, і схему домашньої мережі, де вимкнення одного приладу не впливає на інші;

– завдання: спроєктувати схему з'єднання для кабінету фізики, де б виконувалися умови енергоефективності та надійності;

– творчий етап: учні за допомогою віртуальних лабораторій або реальних конструкторів збирають різні типи кіл, вимірюють напругу та силу струму на різних ділянках, самостійно виводячи закономірності розподілу параметрів.

Цифровізація та віртуалізація експерименту. Використання інформаційно-комунікаційних технологій розширює можливості реалізації проблемного навчання фізики. Віртуальні лабораторії та інтерактивні симуляції (PhET Interactive Simulations, Algodoo) дозволяють моделювати фізичні явища, організовувати дослідницьку діяльність учнів і створювати умови для самостійного висунення та перевірки гіпотез. Такий підхід сприяє формуванню наукового стилю мислення, розвитку здатності до аналізу й рефлексії [3, с. 425]. Оцінювання в умовах проблемного навчання має зміщуватися з результату на процес: враховувати оригінальність способу розв'язання, обґрунтованість висунутих учнями гіпотез, уміння працювати в команді під час групового експерименту та здатність до

самоаналізу (визначення причин власних помилок).

Висновки. Власний педагогічний досвід свідчить, що проблемне навчання є ефективною педагогічною технологією розвитку творчих здібностей учнів на уроках фізики. Воно дозволяє перетворити процес навчання на захопливе дослідження, де учень відчуває себе першовідкривачем. Це не лише забезпечує міцність знань, а й формує ключові компетентності, необхідні для успішної самореалізації в сучасному технологічному світі. Перспективи подальшої роботи ми вбачаємо у створенні банку проблемних ситуацій для вивчення квантової фізики та астрономії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біда Д. Д. Інтерактивні уроки фізики. Харків : Основа, 2005. 96 с.

2. Державний стандарт базової середньої освіти. Київ : МОН України, 2020. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 15.03.2026).

3. Школа О. В. Проблеми формування і діагностики наукового світогляду майбутніх учителів фізики. *Наукові записки БДПУ. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 3. С. 423–431. URL: http://surl.li/siaqrz (дата звернення: 15.03.2026).

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕХАНІКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

(Костюк І. І., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Коломоєць Г. Г., кандидат фізико-математичних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Механіка є одним із фундаментальних розділів фізики, який формує базові знання про закони руху та взаємодії тіл. Вивчення механіки в середніх класах загальноосвітньої школи є важливим етапом у розвитку наукового світогляду учнів [1; 2]. Однак, традиційні методи викладання часто не враховують індивідуальні особливості учнів, що призводить до зниження інтересу до предмета. Тому розробка нових методик самостійної роботи учнів з механіки є актуальною проблемою сучасної педагогіки. У зв'язку з цим необхідно відмітити декілька важливих аспектів, на яких базується наша розробка.

1. Значення самостійної роботи:

– Формує навички самонавчання та відповідальності за результат.

– Активізує пізнавальну діяльність учнів, робить уроки більш ефективними.

– Допомагає глибше зрозуміти закони механіки через практичні приклади та вправи.

2. Види самостійної роботи з механіки:

– Розв'язування задач (кінематика, динаміка, закони Ньютона).

– Практичні експерименти: вимірювання швидкості, часу, сили.

– Тестові завдання для перевірки базових понять (швидкість, прискорення, сила тяжіння).

– Міні-проекти: створення моделей руху, аналіз реальних прикладів (транспорт, спорт).

3. Методичні підходи:

– Учитель має керувати процесом, але не виконувати роботу за учнів.

– Завдання повинні бути різнорівневими: від простих вправ до творчих задач.

– Використання візуалізацій та симуляцій (графіки руху, відеоекспременти) підвищує інтерес.

4. Переваги для учнів:

– Розвиток логічного мислення та вміння застосовувати формули.

– Підготовка до самостійного життя та професійної діяльності, де потрібні аналітичні навички.

– Формування компетентності у фізиці та міжпредметних зв'язків (математика, інформатика).

5. Приклади завдань для самостійної роботи:

– Обчислити середню швидкість руху тіла за даними таблиці.

– Побудувати графік залежності шляху від часу.

– Пояснити приклад із життя, де діє третій закон Ньютона.

– Виконати експеримент: виміряти час падіння предмета з різної висоти та порівняти з теоретичними розрахунками.

Самостійна робота учнів при вивченні механіки в середній школі – це не просто додаткові вправи, а системний метод навчання, який формує вміння мислити, аналізувати та застосовувати знання на практиці. Вона має бути різноманітною, доступною та творчою, щоб кожен учень міг розкрити свій потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко В. Ф, Бойко М. П., Дідович М. М., Закалюжний В. М., Руденко М. П. Методика викладання фізики в середній школі (Конспекти лекцій). Чернигів : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2003. 112 с.

2. Vijayatheepan R. Virtual Lab for Interactive Learning in Science Education. University of Colombo, 2023. 12 p.

КВАНТОВА ФІЗИКА ТА ПАРАДОКС КОТА ШРЕДІНГЕРА

(Кузнєцова О. Я., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У 1935 році австрійський фізик Ервін Шредінгер запропонував уявний експеримент, який згодом назвали парадокс кота Шредінгера.

Перед тим, як описувати цей парадокс, слід звернути увагу на принципові уявлення квантової фізики щодо властивостей мікрочастинок, що повністю чужі класичній фізиці, яка описує поводження об'єктів макросвіту, до якого ми належимо. Почнімо.

Згідно гіпотези французького фізика Луї де Бройля, висунутої у 1924 році, електрон і всі мікрочастинки мають хвильові властивості. Це означає, що руху електрона, як і фотона [2, с. 18], відповідає хвильовий процес. Де Бройль припустив, що між корпускулярними і хвильовими характеристиками електрона існує такий самий математичний зв'язок, як і між відповідними характеристиками фотона. Довжина хвилі де Бройля для електрона визначається так [2, с. 23]:

$$\lambda_{Б} = \frac{h}{p} = \frac{h}{mv}.$$

Смілива гіпотеза де Бройля потребувала експериментальної перевірки. Відомо, що рентгенівські промені дифрагують на кристалічних решітках металів [1, с. 70]. Оскільки довжина хвилі електронів відповідає довжині хвилі звичайних рентгенівських променів, Девісон і Джермер у 1927 році виконали експерименти з дифракції електронів. Результати експерименту підтвердили справедливість теоретичної формули де Бройля для визначення довжини хвилі $\lambda_Б$ електрона [2, с. 24]. Таким чином, гіпотезу де Бройля було підтверджено. Постає питання інтерпретації фізичного змісту хвиль де Бройля. Якщо скористатися і надалі аналогією властивостей фотона і електрона, тоді електрон, коли рухається, має випромінювати електромагнітні хвилі. Однак, це не так! Рух електрона не супроводжується випромінюванням ні електромагнітних хвиль, ні хвиль іншої природи. Яке тоді фізичне тлумачення хвильових властивостей електрона та, взагалі, мікрочастинок – хвиль де Бройля? Щоб дати відповідь на це запитання, розглянемо ще один аспект опису уявлень про мікрочастинки з точки зору квантової фізики.

Отже, електрон – це складний матеріальний об'єкт, який має хвильові властивості. А хвиля – це протяжний об'єкт, який займає певний об'єм у просторі. Постає питання: «Які ж розміри електрона і яку область простору він заповнює, тобто яка локалізація електрона?»

Згадаємо, що розуміє під локалізацією матеріального об'єкта класична фізика:

- матеріальна точка одночасно характеризується певними значеннями координати та імпульсу;
- сукупність послідовних положень матеріальної точки, яка рухається, утворює певну лінію в просторі, яка називається траєкторією руху;
- принцип причинності дає змогу визначити положення та імпульс матеріальної точки на її траєкторії в будь-який наступний момент часу.

Такий підхід до опису локалізації електрона – хвилі де Бройля – безглуздий. Бо хвиля – це протяжний об'єкт, яка не може бути скупчена в одній точці з певною координатою. Тому говорити про траєкторію руху хвилі як про лінію немає фізичного сенсу!

Квантова фізика стверджує, що не можливо одночасно точно визначити координату та імпульс частинки-хвилі де Бройля. Відповідно до принципу невизначеностей Гейзенберга одночасно координату та імпульс мікрочастинки можна вказати з певним ступенем невизначеності [2, с. 25].:

$$\Delta x \Delta p_x \geq \mathrm{h};$$
$$\Delta y \Delta p_y \geq \mathrm{h};$$
$$\Delta z \Delta p_z \geq \mathrm{h},$$

де Δx, Δy, Δz – невизначеності координат; Δp_x, Δp_y, Δp_z – невизначеності проекцій імпульсу на осі координат; $\mathrm{h} = h/2\pi$ – стала Планка з рискою. Невизначеність координат розуміють як інтервали координат, в яких може локалізовуватись частинка. Невизначеність проекцій імпульсу на осі координат – це інтервали, в яких містяться проекції імпульсу частинки. Справді, якщо ми застосуємо правила класичної фізики до визначення локалізації хвиль де Бройля, наприклад вважатимемо, що $\Delta p_x=0$, то $\Delta x \to \infty$, тобто про місце, де буде локалізовано частинку, нічого сказати не можна. Її з однаковою ймовірністю можна виявити в будь-якій точці простору. Навпаки, якщо $\Delta x=0$, то $\Delta p_x \to \infty$. Отже, значення імпульсу частинки зовсім не визначається.

Так яке ж фізичне значення хвиль де Бройля? З точки зору квантової фізики, хвилі де Бройля мають статистичне значення, а саме: інтенсивність хвилі, тобто квадрат модуля амплітуди хвилі де Бройля $|A|^2$, у будь-якому місці простору пропорційний до ймовірності, з якою можна знайти частинку в цьому місці простору. Для опису розподілу ймовірності знаходження частинки в даний момент часу в якійсь області простору вводиться функція, яка називається хвильовою функцією або псі-функцією. Фізичне значення псі-функції таке: імовірність dP того, що частинка міститься в елементарному об'ємі dV, пропорційна до квадрата модуля псі-функції та елементарного об'єму:

$$dP = |\psi|^2 \, dV.$$

Виходить, що квадрат модуля псі-функції визначає інтенсивність хвиль де Бройля. Таке тлумачення локалізації хвиль де Бройля, означає, що мікрочастинки можуть перебувати в декількох можливих станах одночасно, що відповідає концепції квантової суперпозиції. Згідно з цією концепцією, частинки можуть перебувати в декількох можливих станах одночасно до моменту спостереження або вимірювання. Це явище викликає серйозні труднощі для нашого класичного розуміння реальності, де об'єкти існують в одному чітко визначеному стані в кожний момент часу.

А тепер про суть уявного експерименту, який отримав назву парадокс кота Шредінгера [4]. У коробці уявно розміщують кота. Також в коробці є радіоактивний атом, який має 50% імовірності розпастися за певний час і, відповідно, 50% імовірності не розпастися за цей час. Також у коробці є детектор, який фіксує цей розпад, та механізм, який у разі фіксації розпаду розбиває колбу з отрутою. Якщо

атом розпадається, тоді спрацьовує механізм, отрута вивільняється, і кіт помирає. Якщо не розпадається, то нічого не відбувається, і кіт живий. Оскільки у квантовій фізиці атом перебуває у суперпозиції станів і розпався, і не розпався одночасно, поки ми не відкриємо коробку, кіт одночасно живий і мертвий – він перебуває у стані суперпозиції.

Кіт є макроскопічним об'єктом, який теоретично підпорядковується законам класичної фізики. Однак у контексті квантової механіки кіт у коробці знаходиться в стані суперпозиції, тобто одночасно є і живим, і мертвим. Це означає, що до моменту відкриття коробки та проведення вимірювання, неможливо точно сказати, в якому стані він перебуває. Таким чином, сам акт спостереження «руйнує» суперпозицію і змушує систему прийняти один із можливих станів – кіт стає або живим, або мертвим.

Цим уявним експериментом Ервін Шредінгер хотів проілюструвати парадоксальність інтерпретації квантової суперпозиції, яку підтримували Нільс Бор і Вернер Гейзенберг. Згідно з цією інтерпретацією, квантові системи залишаються в стані суперпозиції до моменту спостереження, тобто вимірювання, яке «руйнує» суперпозицію, і система приймає один конкретний стан.

Цей аспект квантової механіки суперечить нашому щоденному досвіду і ставить під сумнів багато основних припущень класичної фізики. Парадокс Шредінгера ілюструє, наскільки різко відрізняється світ квантових явищ від світу, в якому ми живемо. Квантова суперпозиція демонструє, що реальність на мікроскопічному рівні може бути набагато складнішою та менш визначеною, ніж ми можемо собі уявити.

Однак хвилі де Бройля мають сучасне практичне застосування в електронному мікроскопі, який вперше створили у 1933 р. німецькі вчені Макс Кролль та Ернст Руска [3]. В електронному мікроскопі на досліджуваний об'єкт падають електронні хвилі, які в тисячі разів коротші за світлові, що створює можливість вивчати структуру наноматеріалів, коли досліджують, зазвичай, тверді тіла у вигляді тонких плівок або фольги товщиною від 1 нм до 10 мкм.

У тому числі, і парадокс кота Шредінгера справив значний вплив на розвиток сучасної науки, зокрема в галузі квантової інформації та квантових обчислень. Однією з таких технологій є квантові комп'ютери [4], які використовують явище квантової суперпозиції, що було продемонстроване у парадоксі кота Шредінгера. У традиційних комп'ютерах дані обробляються у вигляді бітів, які можуть мати значення 0 або 1. Однак у квантових комп'ютерах використовуються кубіти, які можуть перебувати в стані суперпозиції, тобто одночасно бути і 0, і 1. Це дозволяє квантовим комп'ютерам виконувати обчислення з величезною паралельністю, вирішуючи задачі, які для класичних комп'ютерів можуть бути практично нерозв'язними.

Браво, квантова фізика!

ЛІТЕРАТУРА

1. Куліш В. В., Соловйов А. М., Кузнєцова О. Я. Фізика для інженерних спеціальностей. Кредитно-модульна система: навч. посібник. Модуль ІІІ. Коливання і хвилі. Оптика. К.: Книжкове вид-во НАУ, 2007. 172 с.

2. Куліш В. В., Соловйов А. М., Кузнєцова О. Я. Фізика для інженерних

спеціальностей. Кредитно-модульна система: навч. посібник. Модуль IV. Квантова та атомна фізика. К.: Книжкове вид-во НАУ, 2008. 232 с.

3. Електронний мікроскоп. URL:https://uk.wikipedia.org/wiki (дата звернення: 02.04.2025).

4. Кіт Шредінгера – парадокс квантової механіки. URL: https://www.fizykaua.com/post/kit-shredingera-paradoks-kvantovoyi-mekhaniky (дата звернення: 02.04.2025).

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ЗАДАЧ З АСТРОНОМІЇ

**(Кулик В. О., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Астрономія як навчальна дисципліна посідає особливе місце у шкільній природничій освіті: вона синтезує знання з фізики, математики, хімії та географії, формує цілісне уявлення про будову та еволюцію Всесвіту, формує науковий світогляд учнів. Водночас цей курс традиційно вважається «складним» не через брак зацікавленості школярів, а через переважно теоретичний характер його вивчення та недостатню увагу до систематичного розв'язування задач. Саме практичні задачі є особливо цінним дидактичним інструментом: вони вимагають не механічного відтворення формул, а глибокого розуміння фізичних законів в астрономічному контексті, здатності до міжпредметного мислення та творчого підходу до аналізу нестандартних ситуацій. Це робить їх ефективним засобом розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів [1].

На відміну від задач з фізики чи математики, астрономічні задачі мають виразну міждисциплінарну природу, оскільки органічно поєднують небесну механіку (закони Кеплера, закон всесвітнього тяжіння), астрофізику (характеристики зірок, спектральний аналіз), космологію (розширення Всесвіту, червоне зміщення) та сферичну астрономію (координатні системи, добовий і річний рух небесних тіл). Характерною рисою таких задач є необхідність «перекласти» астрономічне явище мовою фізики і математики: учень має не лише знати формулу, але й розуміти, яке фізичне явище за нею стоїть. Саме тому розв'язування астрономічних задач є водночас ефективним засобом поглиблення знань з фізики. За змістом їх можна об'єднати у кілька тематичних блоків [2].

Небесна механіка і закони Кеплера. Перший закон Кеплера (орбіти планет – еліпси з Сонцем у фокусі), другий (закон площ – рівні площі за рівні проміжки часу) і третій ($T^2 / a^3 = const$ для об'єктів, що рухаються навколо одного центрального тіла) є основою задач на розрахунок орбітальних параметрів, визначення мас небесних тіл і часу польоту космічних апаратів. Типовий приклад [3]: визначити масу Марса, знаючи орбітальний період і середню відстань його супутника Фобоса від центру планети (T = 7,65 год., $a \approx 9376$ км). Розв'язання ґрунтується на поєднанні третього закону Кеплера із законом всесвітнього тяжіння: $M = 4\pi^2 a^3 / GT^2$. Такі задачі розвивають уміння учня самостійно «збирати» розв'язання з кількох фізичних законів і наочно демонструють єдність небесної механіки із законами класичної фізики.

Сферична астрономія і координатні системи. Задачі на визначення висоти світила над горизонтом, часу сходу і заходу, тривалості полярного дня або ночі вимагають вільного орієнтування в екваторіальній та горизонтальній системах координат, розуміння зв'язку між схиленням, прямим піднесенням і географічною широтою спостерігача. Типовий приклад: на якій географічній широті Сонце в день

літнього сонцестояння опівдні стоїть у зеніті? Відповідь $(\phi = +23^0 26')$ є очевидною для підготовленого учня, але вимагає чіткого розуміння геометрії небесної сфери. Подібні задачі мають виразний практичний зміст: вони пояснюють сезонну зміну тривалості дня, кліматичні пояси Землі та умови спостереження небесних явищ у різних географічних широтах.

Спектральний аналіз та ефект Доплера. Задачі на визначення швидкості руху зірок і галактик за доплерівським зміщенням спектральних ліній $(\Delta\lambda / \lambda = \upsilon / c)$ є природним містком між астрономією та хвильовою фізикою. Типовий приклад: лінія водню $(\lambda_0 = 656{,}3 нм)$ у спектрі галактики зміщена до $\lambda = 723$ нм. Визначити швидкість віддалення галактики і відстань до неї за законом Хаббла ($v = H \cdot d$, де $H \approx$ 70 км/с/Мпк). Такі задачі наочно демонструють учням, як за спектром далекої галактики можна визначити її відстань і швидкість, перетворюючи абстрактне поняття «розширення Всесвіту» на конкретний розрахунок.

Ефективність розв'язування шкільних задач з астрономії будується за тим самим принципом поступового ускладнення, що й у фізиці: від базового рівня (відтворення визначень і формул) через задачі на застосування одного закону до складних, олімпіадних задач, що потребують поєднання кількох законів і нестандартного підходу. На першому етапі учні систематизують основні формули і фізичний зміст астрономічних законів. Далі розв'язують задачі за готовим алгоритмом, навчаються «перекладати» умову мовою фізики. На третьому – самостійно аналізують нестандартні ситуації, висувають гіпотези і перевіряють їх розрахунком. Особливо ефективним методичним прийомом є «зворотна задача»: учень отримує відповідь і має сформулювати умову, що її породжує, – це поглиблює розуміння взаємозв'язків між астрономічними величинами і розвиває фізичну інтуїцію [2].

Важливим елементом розв'язування астрономічних задач є також оцінювання реалістичності отриманого результату. На відміну від задач з механіки, де учень може інтуїтивно перевірити відповідь, астрономічні числа (маси зірок у кілограмах, відстані в парсеках, світності у ватах) не мають повсякденних аналогів. Тому учень має навчитися порівнювати отриманий результат з еталонними значеннями (маса Сонця $M \approx 2 \cdot 10^{30}$ кг, радіус Сонця $R \approx 7 \cdot 10^8$ м, відстань до найближчої зірки $\approx 1{,}3$ пк) та оцінювати його фізичну реалістичність. Ця навичка формує критичне мислення і є невід'ємною складовою наукового стилю мислення.

Як свідчить педагогічний досвід, інтерес учнів до астрономії суттєво зростає саме тоді, коли вони переходять від споглядального вивчення зоряного неба до кількісного аналізу явищ і починають розуміти, що за кожним спостереженням стоїть точна фізична модель. Учні, які систематично розв'язують задачі з астрономії, демонструють помітно вищий рівень розуміння хвильової оптики, механіки та термодинаміки, оскільки астрономічний контекст робить ці розділи фізики не абстрактними, а реально «працюючими» у масштабах Всесвіту. Таким чином, цілеспрямоване і послідовне розв'язування учнями задач з астрономії різного рівня складності не тільки реалізує важливий дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою, але й формує стійкі практичні уміння і навички ефективного застосування набутих знань і зрештою визначає якість освітнього процесу та предметних результатів учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський С. М., Кузіменков С. Г., Захожай В. А., Климишин І. А. Загальна астрономія : підручник. Харків : ПромАрт, 2019. 524 с.

2. Крячко І. П. Методика навчання астрономії у старшій загальноосвітній школі. Київ : Наше небо, 2018. 244 с.

3. Фізика і астрономія : рівень стандарту : підручник для 11 класу ЗЗСО / авт. колектив: М. В. Головко, І. П. Крячко, Ю. С. Мельник, Л. В. Непорожня, В. В. Сіпій; за заг. кер. О.І. Ляшенк). Київ : Педагогічна думка, 2019. 288 с.

СТРУКТУРА І ЗМІСТ МІЖПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА ПРИКЛАДІ МАТЕМАТИКИ І ФІЗИКИ

(Кучай І. М., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Трансформаційній процеси в сучасній системі освіти України пов'язані з необхідністю відповідності європейським стандартам та викликам суспільства XXI століття. У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено три провідні методологічні принципи проектування та реалізації освітнього процесу: особистіно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний з акцентуванням уваги на кінцевих освітніх результатах учнів. Компетентність, зокрема, розглядається як «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [3]. Відповідно до Державного стандарту провідними серед ключових і предметних компетентностей учнів визначено математичну та природничо-наукову, які є основою для формування міжпредметних компетентностей у галузі природничо-математичної освіти. Предметна компетентність з фізики визначається як набутий учнем у ході навчання досвід практичної діяльності, пов'язаний із розв'язанням різноманітних завдань шкільного курсу фізики, що оцінюється через такі показники: «знає і розуміє», «вміє і застосовує», «виявляє ставлення та оцінює».

У контексті реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті проблема визначення сутності міжпредметних компетентностей учнів набуває особливого значення. Аналіз наукових джерел (П. Атаманчук, Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Ільченко, О. Пометун та ін.) [1; 2] дозволяє виділити кілька підходів до їх трактування. По-перше, міжпредметні компетентності розглядають як здатність учня встановлювати і використовувати міжпредметні зв'язки (МПЗ) різних дисциплін у ході розв'язання комплексних завдань. По-друге, вони виступають як метапредметні результати навчання, що забезпечують перенесення знань між різними контекстами. По-третє, міжпредметні компетентності визначають як складову ключових компетентностей, що сприяє формуванню цілісних уявлень школярів про сучасну наукову картину світу на основі інтеграції змісту навчальних дисциплін. Узагальнюючи зазначені підходи, міжпредметну компетентність можна тлумачити як інтегровану здатність учнів встановлювати МПЗ між різними предметними галузями, переносити знання і способи діяльності з одного контексту в інший у ході розв'язання різноманітних практичних задач, що сприятиме розумінню єдності наукових знань та формуванню цілісних уявлення про світ.

Структура міжпредметних компетентностей є багатокомпонентною і включає три основні складові: когнітивну, діяльнісну та мотиваційно-ціннісну. Когнітивний компонент передбачає наявність системи знань з математики і фізики, виявлення і розуміння сутності відповідних МПЗ, усвідомлення єдності природничо-математичних знань у сучасній науковій картині світу. Він включає знання основних понять, законів, теорій обох дисциплін, а також розуміння їх взаємозв'язку.

Наприклад, учні повинні усвідомлювати, що математичні функції описують фізичні процеси, а алгебраїчні та геометричні методи є інструментами аналізу фізичних явищ. Діяльнісний компонент відображає здатність і характер застосовування учнями предметних знань на практиці, а саме: вміння розв'язувати міжпредметні задачі, здійснювати математичне моделювання фізичних процесів, аналізувати результати експериментів, будувати графіки та встановлювати функціональні залежності. Наприклад, розв'язування задач з кінематики потребує використання алгебраїчних рівнянь, графіків функцій, елементів математичного аналізу. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує мотиваційну, ціннісну та емоційно-вольову сфери особистості школяра. Він включає пізнавальний інтерес до навчання і зокрема до виявлення МПЗ, усвідомлення практичної значущості інтегрованих знань, світоглядні уявлення, пізнавальні мотиви, вольові, рефлексивні та інші особистісні якості у пізнанні цілісного та взаємопов'язаного навколишнього світу. Саме цей компонент забезпечує внутрішню мотивацію до навчання та сприяє активній пізнавальній діяльності учнів.

Важливо підкреслити, що всі три компоненти міжпредметних компетентностей взаємопов'язані та взаємозумовлені. Ефективна практична діяльність учнів передбачає сформованість, усвідомленість та одночасно розширення і поглиблення предметних знань, усвідомлення їх цілісності та взаємозв'язків. Емоції, почуття та вольові якості безпосередньо впливають на мотивацію, пізнавальний інтерес, характер пізнавальних дій, рефлексію та ціннісне ставлення учнів до встановлення і використання МПЗ. Отже, міжпредметну компетентність учня можна визначити як набутий учнем у ході навчання досвід практичної діяльності, пов'язаний із застосуванням знань з різних предметних галузей, що включає три зазначені вище компоненти. Їх формування передбачає цілеспрямовану і систематичну роботу учнів із встановлення і використання МПЗ у ході навчального пізнання та розв'язання різноманітних міжпредметних задач. Очевидно, що така робота передбачає використання різноманітних форм, методів і прийомів організації навчально-пізнавальної роботи учнів і визначається рівнем професійної майстерності педагога [2].

Реалізація інтегративного підходу у навчанні шкільних курсів математики і фізики забезпечує формування міжпредметної природничо-математичної компетентності учнів. Математична компетентність виступає інструментальною основою для вивчення фізики, оскільки забезпечує засоби формалізації, моделювання та аналізу фізичних явищ. Водночас фізика надає змістовного наповнення математичним знанням, демонструє їх практичну значущість і сприяє глибшому розумінню математичних понять. У процесі інтеграції цих компетентностей формуються специфічні міжпредметні вміння, зокрема: застосування математичного апарату для опису фізичних явищ і процесів; побудова та аналіз математичних моделей фізичних об'єктів; інтерпретація графічних залежностей; виявлення фізичного змісту математичних операцій; застосування знань у ході розв'язання міжпредметних завдань. Наприклад, поняття похідної функції у математиці як швидкості зміни певної фізичної величини, інтегралу – як її накопичення на певній ділянці простору й часу.

Очевидно, що успішність формування міжпредметних компетентностей учнів передбачає системність, поетапність і координацію педагогічних дій. На

початковому етапі (7 клас) важливо сформувати уявлення про взаємозв'язок математики і фізики та викликати інтерес до їх інтеграції. На наступному етапі (8-9 класи) відбувається накопичення знань і формування базових умінь застосування математичних методів х ході розв'язання різноманітних фізичних задач. На завершальному етапі у старшій школі (10-11 класи) учні активно застосовують інтегровані знання у процесі розв'язання складних задач, виконання дослідницьких проєктів, математичного моделювання. Завершальний етап передбачає рефлексію та оцінювання рівня сформованості компетентностей. Ефективність формування міжпредметних компетентностей значною мірою залежить від систематичності та узгодженості роботи вчителів різних предметів. Важливу роль відіграє використання інтегрованих форм навчання, міжпредметних задач, проєктної діяльності, що сприяють формуванню цілісного наукового світогляду учнів. Отже, формування міжпредметних компетентностей школярів виступає важливою складовою сучасної освіти, що забезпечує їх всебічну та якісну підготовку до успішної майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті інтеграція математики і фізики у шкільному навчанні є надзвичайно важливою, оскільки забезпечує усвідомленість, цілісність і практичну значущість набутих учнями знань, сприяє розвитку їх критичного і системного мислення, здатності до аналізу та моделювання природних явищ, формуванню цілісних уявлень про навколишній світ, що є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С. Методологія та теорія інтеграції знань учнів природничих дисциплін : навч. посібник. Тернопіль, 2017. 286 с.

2. Войтович О. П. Міжпредметні зв'язки у навчанні фізики як засіб розвитку творчих здібностей учнів основної школи : автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика). НПУ імені М.П.Драгоманова. 2020. 20 с.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. http://www.mon.gov.ua (дата звернення: 03.10.2025).

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ РАДІОЗВ'ЯЗКУ

**(Медведенко О. М., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Радіозв'язок – одне з найважливіших технічних досягнень людства, що базується на використанні електромагнітних хвиль для передавання інформації без провідників. Його поява стала результатом тривалого шляху від фундаментальних теоретичних передбачень до практичного втілення, а імена вчених, причетних до цього відкриття, і досі залишаються предметом наукових дискусій. Теоретичну основу радіозв'язку заклав шотландський фізик Джеймс Клерк Максвелл, який у 1860-х роках узагальнив відомі на той час дослідні факти та закони електрики і магнетизму у вигляді системи чотирьох рівнянь у диференціальному та інтегральному вигляді. З цих рівнянь випливало кілька принципових висновків: електричне і магнітне поле є проявами єдиної фізичної сутності – електромагнітного поля; змінне електричне поле породжує магнітне і навпаки; ці збурення поширюються у просторі у вигляді хвиль зі швидкістю близько 3×10^8 м/с, тобто зі швидкістю світла. Той факт, що швидкість розрахованих Максвеллом електромагнітних хвиль збігається зі швидкістю світла, вперше дав підставу стверджувати, що світло само по собі є електромагнітною хвилею. Це стало однією з найбільших теоретичних узагальнень у фізиці XIX століття.

Проте від теорії до експерименту минуло понад двадцять років. У 1887-1888 роках німецький фізик Генріх Герц уперше отримав і зареєстрував електромагнітні хвилі в лабораторії. Джерелом випромінювання слугував відкритий коливальний контур: індукційна котушка Румкорфа створювала імпульси високої напруги між двома металевими електродами з малим іскровим проміжком. У момент пробою повітряного зазору виникав короткочасний струм, що збуджував затухаючі електромагнітні коливання з частотою близько 10^8 Гц і довжиною хвилі порядку кількох десятків сантиметрів. Приймачем слугувало провідне кільце з розривом: під дією електромагнітної хвилі в ньому наводився змінний струм, достатній для виникнення іскри в зазорі. Герцу вдалося не лише зафіксувати хвилі, але й дослідити їхні властивості: відбиття від металевих поверхонь, заломлення при проходженні через призму зі смоли, інтерференцію при накладанні падаючої і відбитої хвиль з утворенням стоячих хвиль, а також поляризацію – наявність визначеного напрямку вектора напруженості електричного поля. Головне: вимірявши довжину хвилі і частоту коливань, Герц встановив, що швидкість їхнього поширення дорівнює швидкості світла. Це стало прямим експериментальним підтвердженням теорії Максвелла [1].

Паралельно з Герцом і навіть дещо раніше важливий внесок у розвиток бездротового зв'язку зробив Нікола Тесла: у 1891 році на публічній лекції він описав і продемонстрував принципи радіозв'язку, а у 1893 році розробив вертикальну щоглову антену – металеву конструкцію, що випромінює електромагнітні хвилі рівномірно в усіх напрямках та яка стала прообразом сучасних антенних систем [2]. У 1893 році Тесла запатентував радіопередавач, а його пріоритет перед Гульєльмо

Марконі був визнаний Верховним судом США у 1943 році. Тесла також першим у 1898 році публічно продемонстрував радіокероване судно на виставці в Нью-Йорку – фактично перший у світі пристрій з дистанційним управлінням. Проте у 1904 році Патентне бюро США скасувало своє попереднє рішення і передало патент на радіо Марконі – дії, яку багато дослідників пов'язують із фінансовим і політичним впливом партнерів Марконі, зокрема Томаса Едісона. Лише посмертно, у 1943 році, справедливість була відновлена.

Олександр Попов рухався власним шляхом і у 1895 році представив один із перших радіоприймачів, що використовував антену для прийому хвиль і когерер як чутливий елемент для реєстрації електромагнітних імпульсів. Того самого року він продемонстрував передачу сигналів на відстань, що вважається одним із перших практичних проявів радіозв'язку. Гульєльмо Марконі пішов далі – від лабораторних дослідів до комерційної технології. Він значно збільшив дальність зв'язку, запатентував систему бездротового телеграфу і побудував повну структурну модель радіоканалу, що включала: передавач електромагнітних коливань (іскровий генератор), випромінювальну антену, середовище поширення хвиль, приймальну антену і детектор сигналу (когерер). Так було реалізовано першу повноцінну систему «передача – канал – прийом». Кульмінацією цього етапу став трансатлантичний експеримент Марконі у грудні 1901 року. Передавальна станція розташовувалась у Полду (Корнуолл, Велика Британія), приймальна – у Сент-Джонсі (Ньюфаундленд, Канада); відстань між ними становила близько 3400 км. Електромагнітний сигнал (три крапки азбуки Морзе, буква «S») успішно подолав Атлантичний океан. З фізичної точки зору це стало можливим завдяки відбиттю радіохвиль від іоносфери – електрично зарядженого шару атмосфери на висоті 60 – 1000 км, існування якого на той час ще не було теоретично обґрунтоване. Експеримент довів реальність глобального радіозв'язку і відкрив еру міжнародних комунікацій.

Таким чином, відкриття радіозв'язку – це не одномоментний винахід, а результат роботи кількох видатних вчених, кожен із яких зробив важливий і послідовний внесок: Максвелл передбачив електромагнітні хвилі теоретично, Герц довів їх існування експериментально, Тесла першим запатентував ключові елементи системи бездротового зв'язку, Попов і Марконі перетворили лабораторні досліди на практичну технологію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головін Ю.О., Могилевич Д.І. Основи радіозв'язку: навч. посібник. Націон. техн. ун-т України. «Київський політехнічний ін.-т імені І. Сікорського». 2023. 248 с. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/93052c4e-fbab-49e5-8dbe-727616651da0/content (дата звернення: 11.10.2025).

2. Нікола Тесла. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Нікола_Тесла (дата звернення: 21.03.2026).

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7 КЛАСУ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

(Спартесна А. П., учитель фізики)
Нововолинський ліцей №1,
м. Нововолинськ, Україна

Сучасний етап реформування середньої освіти в Україні в межах концепції «Нова українська школа» вимагає перегляду методичних підходів до викладання природничих дисциплін. Модельна навчальна програма з фізики для 7-9 класів, розроблена відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, спрямована на ознайомлення учнів із законами природи через розкриття їх фізичного змісту та формування ключових компетентностей [1]. Фізика у 7 класі є пропедевтичним курсом, де закладаються основи наукового світогляду. Проте традиційне вивчення теорії та розв'язування типових задач нерідко не забезпечує належного пізнавального інтересу учнів. Саме тому проєктна діяльність стає дієвим інструментом переходу від пасивного засвоєння знань до активного формування предметної і ключових компетентностей.

Відповідно до методичних рекомендацій МОН України, у навчанні фізики провідною є дослідницька діяльність, у процесі якої мають розв'язуватися як теоретичні, так і практичні завдання. Проєктне навчання повною мірою реалізує цей підхід, перетворюючи учня на активного експериментатора. Для семикласників, які лише опановують фізичну термінологію та методи наукового пізнання, навчальні проєкти допомагають візуалізувати складні явища (дифузію, інерцію, пружну і непружну взаємодію, тиск рідин і газів) через власну практичну діяльність. Це дозволяє подолати психологічний бар'єр «складності» предмета та наочно показати зв'язок фізики з повсякденним життям. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні методичних особливостей організації проєктної діяльності учнів 7 класу НУШ та визначенні найефективніших видів проєктів, що сприяють розвитку їх критичного мислення і творчих здібностей на початковому етапі вивчення фізики.

На відміну від лабораторної роботи, де учень діє за готовою інструкцією, навчальний проєкт передбачає самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми. Від реферату чи доповіді він відрізняється практичною спрямованістю та наявністю конкретного продукту. Отже, навчальний проєкт – це самостійна (індивідуальна або групова) пізнавальна, творча або дослідницька робота учнів із чіткою структурою: від визначення проблеми до представлення кінцевого результату. Він охоплює такі етапи: організаційно-підготовчий (вибір теми, формулювання мети та завдань, складання плану, розподіл обов'язків між учасниками); інформаційно-пошуковий (робота з літературою та інтернет-ресурсами, проведення інтерв'ю та анкетування, формулювання гіпотези); дослідницько-експериментальний (проведення дослідів, вимірювань, конструювання та моделювання); аналітичний (опрацювання даних, зіставлення результатів із гіпотезою, формулювання висновків, рефлексія); презентаційний (захист у формі доповіді, постера, моделі або відео); рефлексивно-оцінювальний (аналіз виконаних завдань, взаємооцінювання учасників, самооцінка власної діяльності) [3].

Для учнів 7 класу навчальні проєкти мають бути наочними, цікавими та доступними технічно. Залежно від мети і характеру діяльності можна виокремити такі типи проектів: 1) дослідницькі проєкти спрямовані на вивчення явищ і встановлення залежностей: наприклад, «Дифузія в побуті та природі» (спостереження за змішуванням рідин за різних температур) або «Залежність швидкості випаровування води від різних чинників» (вплив площі поверхні, температури та вітру на швидкість висихання); 2) прикладні проєкти передбачають створення працюючої моделі чи приладу: «Виготовлення саморобного динамометра» (градуювання пружини та порівняння точності з лабораторним приладом), «Модель фонтана» (тиск рідин і сполучені посудини на практиці), «Виготовлення важільних терезів» (закон важеля); 3) інформаційні та екологічні проєкти розширюють загальнокультурний світогляд учнів: «Видатні українські фізики» (інтерактивна карта або презентація про внесок вітчизняних учених), «Фізика на кухні» (фізичні явища під час приготування їжі); 4) ігрові та творчі проєкти розвивають уяву, мовлення і кмітливість: «Комікс про пригоди молекули» (творче пояснення будови речовини), «Фізичний квест для однокласників» (завдання на основі вивчених тем).

З огляду на психологічні особливості учнів 12-13 років, яким властиве прагнення до швидкого результату, найефективнішими є міні-проєкти тривалістю 1-2 тижні. Методично виправданими є проєкти з виготовлення приладів і моделей із підручних матеріалів, які наочно демонструють дію фізичних законів поза межами шкільного кабінету, у повсякденному житті та побуті: важільних терезів (закон важеля), моделі гідравлічного преса зі шприців (закон Паскаля), саморобного динамометра (закон Гука), моделі сполучених посудин із пластикових пляшок, паперового моста або арки (розподіл сил і міцність конструкцій), маятника з підручних матеріалів (коливальний рух), моделі фонтана (залежність тиску рідини від висоти стовпа). Важливою особливістю організації проєктної діяльності в НУШ є відмова від готових алгоритмів на користь керованого пошуку: замість покрокової інструкції вчитель формулює проблемне запитання й спонукає учнів самостійно шукати шляхи і методи його розв’язання. Наприклад: «Як виміряти товщину однієї нитки за допомогою звичайної лінійки?». Доцільним є також міжпредметний підхід – поєднання фізики з біологією, географією, математикою, мистецтвом, а також використання смартфонів для фото- відеофіксації етапів експерименту та мобільних застосунків (люксметрів, шумомірів, симуляцій PhET) для перевірки гіпотез.

Оцінювання проєктної діяльності має охоплювати не лише якість кінцевого продукту, а й весь процес роботи. Учням надається право самостійно обирати форму звіту – презентацію, лепбук, відеоролик у TikTok або науковий плакат. Орієнтовна система оцінювання передбачає такі критерії: планування та підготовка (формулювання мети, гіпотези, розподіл обов’язків) – 2 бали; дослідницька частина (якість експерименту, точність вимірювань, робота з приладами) – 4 бали; аналіз результатів (обґрунтованість висновків, пояснення явища з позиції фізики) – 3 бали; презентація (наочність продукту, грамотність мовлення, уміння відповідати на запитання) – 3 бали. Важливою умовою є створення можливостей для активної участі учнів в оцінюванні – через самооцінювання та взаємооцінювання із застосуванням чітких критеріїв і спільне визначення подальших кроків для покращення результатів. Учні письмово оцінюють внесок кожного учасника команди, що

підвищує їхню відповідальність і залученість.

Власний педагогічний досвід засвідчує, що проєктна діяльність, поряд із інтерактивними методами та цифровими технологіями, створює нову модель уроку, в центрі якої – учень як дослідник, як активний учасник освітнього процесу. Вона зміщує акцент із простого відтворення учнями набутих знань на демонстрацію вміння їх практичного застосування, що робить навчання фізики в 7 класі активним, особистісно значущим та цілком відповідає ідеології НУШ, орієнтованої на формування ключових компетентностей і підготовку учнів до життя в реальному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Модельна навчальна програма «Фізика. 7-9 класи» для ЗЗСО (автори: Кремінський Б. Г., Гельфгат І. М., Божинова Ф. Я., Ненашев І. Ю., Кірюхіна О. О.). Наказ МОН України від 24.12.2024 № 1787.

2. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2014. 95 с.

3. Засєкіна Т. М. Проєктна діяльність учнів у процесі навчання фізики. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2015. № 3. С.12-14.

4. Школа О. В. Формування предметної компетентності учнів з фізики в умовах інтерактивного навчання. *Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип.2. С.227-235. http://surl.li/hdxkrx (дата звернення: 02.03.2026).

ДВОВИМІРНІ МАГНІТНІ МАТЕРІАЛИ ТА КВАНТОВІ ТОЧКИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

**(Стрілець В. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Нанофізика сьогодні є одним із найдинамічніших напрямів сучасної фізичної науки. Стрімкий розвиток нанотехнологій відкрив принципово нові можливості для синтезу, дослідження та практичного застосування матеріалів із заздалегідь заданими властивостями. Керування фізичними характеристиками речовини на атомному рівні (розміром, формою, хімічним складом і кристалічною структурою) дозволяє отримувати наноматеріали з унікальними оптичними, електронними та магнітними властивостями, недосяжними для їхніх об'ємних аналогів. Два об'єкти нанофізики – двовимірні магнітні матеріали та квантові точки нового покоління – привертають особливу увагу дослідників завдяки своїм унікальним властивостям і широкому технологічному потенціалу [1]. У зв'язку з цим мета дослідження полягає у висвітленні фізичної природи, ключових характеристик та перспектив застосування цих наноструктур у контексті найновіших наукових досягнень.

Уявіть матеріал, товщина якого буквально один шар атомів. Звучить як наукова фантастика, але саме такі структури сьогодні вивчають фізики в найкращих лабораторіях світу. Двовимірні магнітні матеріали та квантові точки нового покоління – два напрями, які можуть змінити електроніку, медицину та енергетику вже в найближчі десятиліття. *Двовимірні магнітні матеріали* – це кристали товщиною від одного до кількох атомних шарів, які при цьому зберігають магнітні властивості. Магнетизм у них виникає через впорядковану взаємодію електронних спінів (власних магнітних моментів електронів), які можна уявити як мікроскопічні стрілки компаса, що вишикуються в одному напрямку. Довгий час фізики вважали, що в таких тонких системах магнітний порядок існувати не може: теплові коливання атомів неминуче його руйнують – це випливає з так званої теореми Мерміна–Вагнера. Однак у 2017 році це уявлення було спростоване: дві незалежні групи дослідників виявили стійкий феромагнетизм у моношарах CrI_3 (йодиду хрому) та $CrGeTe_3$. Ці матеріали мають ван-дер-ваальсову структуру – їхні шари утримуються слабкими міжмолекулярними силами, що дозволяє відокремлювати окремі атомні шари за допомогою звичайної клейкої стрічки, як колись це робили з графеном [3].

Нещодавно вчені зі шведського Технологічного університету Чалмерса зробили ще більш вражаюче відкриття: вони отримали двовимірний матеріал, у якому одночасно співіснують два протилежні магнітні стани – феромагнітний і антиферомагнітний. У феромагнетиках (Fe, Co, Ni, їхні сплави) усі спіни вирівняні в одному напрямку, для антиферомагнетиків (Mn, Cr, оксиди перехідних металів MnO, NiO) – чергуються у протилежних. Те, що обидва стани існують в одному шарі, – явище унікальне. І головне: перемикати ці стани можна без жодного зовнішнього магнітного поля. Для майбутніх пристроїв пам'яті, де кожен такий перемикач – це біт інформації, це справжній технологічний прорив [2].

Властивості двовимірних магнітних матеріалів надзвичайно чутливі до

зовнішніх впливів. Достатньо прикласти електричне поле, злегка деформувати зразок або додати ще один атомний шар і характер магнетизму зміниться. Це водночас і виклик для дослідників, і перевага для інженерів: матеріалом можна певним чином керувати. Вивчають такі структури за допомогою скануючої тунельної мікроскопії (коли спеціальна голка переміщується над зразком, і вимірювання тунельного струму між ними дозволяє побудувати високоточну 3D-карту рельєфу), магнітооптичного ефекту Керра (явище зміни лінійної на еліптичну поляризацію світла при його відбиванні від намагніченої поверхні матеріалу) та комп'ютерного моделювання. Це відкриває шлях до надшвидких і енергоефективних процесорів та сенсорів нового покоління.

Якщо двовимірні матеріали вражають своєю тонкістю, то *квантові точки* своїми мізерними розмірами: це напівпровідникові нанокристали діаметром лише 2-10 нм, що у сто тисяч разів менше людського волоса. Через такі малі розміри електрони всередині кристала опиняються в пастці – їхній рух обмежений у всіх трьох напрямках. Це явище називають *квантовим обмеженням*, і воно докорінно змінює поведінку електронів: їхні енергетичні рівні стають дискретними, як в атомах. Саме тому квантові точки часто називають «штучними атомами». Найцікавіша властивість квантових точок – вони випромінюють світло, колір якого залежить виключно від їхнього розміру. Менша точка – коротша хвиля – синій колір; більша – довша хвиля – червоний. Просто змінюючи розмір частинки під час синтезу, можна отримати будь-який колір спектру з надзвичайною точністю. Саме ця властивість уже сьогодні використовується у QLED-дисплеях телевізорів і смартфонів – вони яскравіші та точніші за кольором, ніж традиційні екрани.

Квантові точки нового покоління як багатошарові наноструктури синтезуються методами колоїдного синтезу та молекулярно-променевої епітаксії. Перший виробляє наночастинки та квантові точки у розчині за рахунок хімічних реакцій, інший формує епітаксійні шари гетероструктур групи А3В5 на підкладках в умовах надвисокого вакууму. Саме такі шари є основою створення високоякісних напівпровідникових приладів (транзисторів у чіпах, світлодіодів і фотодетекторів). В Інституті фізики напівпровідників імені В. Є. Лашкарьова НАН України проводяться фундаментальні дослідження з синтезу та вивчення властивостей таких наноструктури, що свідчить про активний розвиток цього напряму і в Україні. Сфери застосування квантових точок постійно розширюються. У сонячних батареях вони дозволяють поглинати ширший діапазон сонячного спектру, підвищуючи ефективність перетворення енергії. У медицині їх використовують як флуоресцентні маркери для точного дослідження клітин і ранньої діагностики захворювань. А найперспективніший напрям – квантові комп'ютери, де квантові точки розглядаються як фізична платформа для реалізації кубітів (аналогів звичайних бітів, але здатних одночасно перебувати у стані 0 і 1).

Обидва напрями розвитку сучасних нанотехнологій, зазначені нами, об'єднує спільна ідея: квантові ефекти більше не є виключною прерогативою окремих атомів чи елементарних частинок, їх можна спостерігати і практично використовувати у реальних пристроях. Яскравим підтвердженням цього стало присудження Нобелівської премії з фізики 2025 року Дж. Кларку, М. Деворе і Дж. Мартінісу за відкриття квантово-механічного тунелювання та квантування енергії в електричному колі на макроскопічному рівні, тобто в об'єктах, які можна побачити

неозброєним оком. Отже, двовимірні магнітні матеріали та квантові точки нового покоління – це не просто захоплива фізика, а реальний фундамент технологій майбутнього. Їх подальший розвиток у поєднанні з міжнародним науковим співробітництвом здатний суттєво наблизити еру квантових технологій – швидших процесорів, точнішої медичної діагностики та ефективнішої енергетики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bera M. K., Rawal P., Singh M. K. et al. Unlocking the Potential and Versatility of Quantum Dots: from Biomedical to Environmental Applications. *Advanced Materials Interfaces*. 2024. URL: https://advanced.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/admi.202300970 (дата звернення 02.03.2026).

2. Shen C., Liu Y., Wu J. et al. Spintronic Devices upon 2D Magnetic Materials and Heterojunctions. *ACS Nano*. 2024. URL: https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acsnano.4c14168 (дата звернення 12.02.2026).

3. Zhang B., Lu P., Tabrizian R. et al. 2D Magnetic heterostructures: spintronics and quantum future. *npj Spintronics*. 2024. Vol. 2, № 6. URL: https://www.nature.com/articles/s44306-024-00011-w (дата звернення 12.03.2026).

НАВЧАЛЬНИЙ ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

**(Цикало П. Р., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Школа О. В., доктор педагогічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Фізика – наука про природу, що народилася з експерименту і ним живиться. Галілей, скидаючи кулі з Пізанської вежі, спростував тисячолітню догму Арістотеля про закони вільного падіння тіл; Фарадей, обертаючи мідний диск між полюсами магніту, відкрив електромагнітну індукцію – основу всієї сучасної електроенергетики; Резерфорд, бомбардуючи золоту фольгу альфа-частинками, виявив атомне ядро і змінив уявлення про будову матерії. Кожне з цих відкриттів почалося не з формули, а з досліду. Саме тому навчальний фізичний експеримент є не методичним додатком до теорії, а серцевиною фізичної освіти. Він одночасно виступає джерелом і критерієм істинності знань, методом навчання і засобом наочності. Особливо важливою є його роль у професійній підготовці майбутнього вчителя фізики – і тим серйознішою є проблема її якості сьогодні, коли дистанційне навчання дедалі частіше позбавляє студентів безпосереднього контакту з реальними приладами і живим фізичним експериментом у лабораторії. Чимало майбутніх учителів завершують підготовку у ЗВО без жодного реального досліду у фізичній лабораторії і саме це робить проблему якісної експериментаторської підготовки однією з найактуальніших у сучасній методиці фізики.

Як відомо, навчальний фізичний експеримент (НФЕ) – це відтворення за допомогою спеціального обладнання фізичного явища в умовах, найбільш зручних для його вивчення. На відміну від наукового експерименту, мета якого – відкрити невідоме, навчальний експеримент веде студента до знань, уже здобутих наукою, але суб'єктивно нових для нього. Цей шлях (від спостереження явища через вимірювання до узагальнення) є моделлю наукового пізнання у мініатюрі. НФЕ виконує три взаємопов'язані функції: *пізнавальну* (коли студент самостійно встановлює фізичні закономірності, вимірюючи швидкість звуку в різних середовищах чи досліджуючи залежність індуктивного опору від частоти); *наочності* (коли побачена на екрані осцилографа форма електромагнітної хвилі або картина дифракції лазерного променя на щілині створює образ, недосяжний для словесного опису); та *виховну* – формуючи працелюбність, цілеспрямованість і відповідальність за результат, без яких неможлива ні наукова, ні педагогічна діяльність.

Лабораторний практикум із курсу загальної фізики є основою експериментаторської підготовки майбутнього вчителя. Його зміст охоплює чотири принципові напрями: дослідження фізичних явищ і процесів, вимірювання фізичних величин і характеристик речовин, встановлення функціональних залежностей між ними, а також дослідна перевірка фізичних законів і закономірностей [1]. Кожен із цих напрямів має конкретне втілення. Визначення прискорення вільного падіння методом математичного маятника вчить точному вимірюванню і статистичній обробці даних. Дослідження вольт-амперної характеристики напівпровідникового діода формує розуміння квантової природи

провідності. Вивчення явища резонансу в коливальному контурі пов'язує механіку, електрику і математику в єдиній фізичній картині. Робота з дифракційною решіткою і спектроскопом дає студентові в руки реальний інструмент дослідження – той самий, яким користуються астрофізики, визначаючи хімічний склад зірок.

Демонстраційний НФЕ у виші виконує іншу функцію: він є зразком педагогічної майстерності. Студент бачить не лише фізичне явище, а й те, як його показати, щоб клас зрозумів. Демонстрація інтерференції лазерного променя на двох щілинах, дослід із фотоефектом і вимірюванням затримувального потенціалу, візуалізація стоячих хвиль на струні за допомогою генератора звукових коливань – усе це одночасно є уроком фізики і уроком методики. Традиційна схема лабораторної роботи («виконай інструкцію і запиши результат») формує виконавця, але не дослідника. Сучасна підготовка вчителя фізики потребує підходу, за якого студент сам формулює гіпотезу, планує хід експерименту і несе відповідальність за інтерпретацію результатів [3]. Наприклад, замість стандартного завдання «визначити коефіцієнт тертя ковзання» студентові може бути поставлено відкрите питання: «Від яких чинників залежить коефіцієнт тертя, і як це можна виміряти кількісно?» або: «Розробити метод визначення модуля Юнга для дроту з підручних матеріалів і оцінити похибку Вашого методу». Такий підхід відтворює логіку реального наукового пошуку і є найефективнішою формою діяльнісного навчання. Залучення студентів до розробки і вдосконалення лабораторного обладнання має ще більший розвивальний потенціал. Сконструювати установку для демонстрації закону збереження імпульсу, розробити датчик температури на основі термістора, створити модель трансформатора з можливістю варіювання числа витків – це завдання, що виховують інженерне мислення і творчу ініціативу.

Сучасна фізична лабораторія педагогічного університету давно вийшла за межі класичного набору штативів, важелів і стрілкових гальванометрів. Поряд із традиційним обладнанням невід'ємною частиною навчального середовища стали лазерні установки, вакуумні системи, спектроаналізатори та цифрова вимірювальна апаратура. Саме широке впровадження цифрових технологій у НФЕ є однією з визначальних тенденцій сучасної фізичної освіти: цифрові датчики сили, тиску, температури й освітленості у поєднанні з програмами обробки даних дозволяють отримувати графіки фізичних залежностей у реальному часі – так само, як це відбувається в сучасних наукових лабораторіях. Комп'ютерне моделювання і віртуальний експеримент відкривають доступ до явищ, відтворити які у навчальній лабораторії неможливо: розпад радіоактивного ядра, тунельний ефект, поведінка плазми, формування ударної хвилі. Середовище PhET Interactive Simulations дозволяє «зупинити» фотоефект у ключовий момент і виміряти енергію вибитого електрона, або дослідити, як змінюється картина інтерференції зі зміною довжини хвилі. Однак принципово важливо: жодна симуляція не замінить досвіду роботи з реальним приладом. Студент, який ніколи не підключав осцилограф до генератора, не налаштовував коливальний контур і не спостерігав, як тремтить стрілка гальванометра із наближенням магніту до котушки, не отримає того відчуття фізичної реальності, яке є основою дослідницького мислення. Оптимальним є органічне поєднання реального і віртуального експерименту, де кожен виконує свою незамінну роль [2].

Отже, НФЕ у системі підготовки майбутнього вчителя фізики – це не один із

методів навчання поряд з іншими, а системоутворювальний елемент фізичної освіти. Він формує науковий стиль мислення, дослідницькі вміння, культуру вимірювання і здатність бачити за числами реальні фізичні процеси. Ефективна експериментальна підготовка сьогодні потребує поєднання трьох складових: фундаментальної лабораторної практики з класичним обладнанням, впровадження цифрових технологій вимірювання і моделювання, а також переходу від репродуктивних до дослідницьких форм роботи. Лише такий підхід забезпечить готовність майбутнього вчителя не просто відтворювати досліди зі шкільного підручника, а надихати учнів на власний пошук – так само, як колись Галілей, Ерстед, Фарадей, Герц і Резерфорд надихали цілі покоління фізиків своїми відкриттями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С., Ляшенко О. І., Мендерецький В. В., Ніколаєв О. М. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі : підручник для студентів ВНЗ. Камянець-Подільський : КПУ ім. Івана Огієнка, 2011. 412 с. URL: http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/190036.

2. Забара О. А. Методика виконання фізичного практикуму майбутніми вчителями фізики в умовах взаємозв'язку реального та віртуального навчального експериментів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Кропивницький, 2015. 20 с. URL: https://surl.li/wdkmyj.

3. Методика викладання фізики: навчальні експерименти / уклад. Н. В. Пастернак, О. І. Конопельник, О. В. Радковська. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2007. 106 с. URL: https://surl.li/tdoamr.

ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

(Пономаренко К. С., старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

На сучасному етапі освітньої політики закладів вищої освіти підвищення рівня якісної підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту є одним із стратегічних завдань. Зазначена галузь, згідно з Законом України «Про фізичну культуру і спорт», є складником загальної культури суспільства та спрямована на зміцнення здоров'я, гармонійний розвиток фізичних і моральних здібностей людини.

Сучасні дослідники акцентують увагу на ключових аспектах підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту: теоретико-методологічні засади (М. Данилевич, Ю. Долинний, Л. Сущенко), підготовка до фізкультурно-оздоровчої та здоров'язбережувальної діяльності (П. Джуринський, Т. Ковальова, О. Безкопильний), психолого-педагогічні умови підготовки фахівців фізичного виховання (А. Чепелюк, Г. Безверхня, В. Цибульська), використання інформаційних технологій у системі фахової підготовки в галузі фізичної культури та спорту (О. Кошелева, Н. Москаленко, І. Скрипченко).

Професійна підготовка майбутнього фахівця розглядається як багатоаспектний процес, що охоплює світоглядно-ціннісні установки, сформовану мотиваційну сферу, комплекс теоретичних знань, умінь та навичок, а також особистісні риси та властивості, які дадуть змогу здійснювати професійну діяльність без втрат для психічного й фізичного здоров'я. Психолого-педагогічна підготовка фахівців фізичної культури та спорту спрямована на формування професійної компетентності, педагогічної майстерності, мотивації до професійного самовдосконалення та вміння ефективно взаємодіяти з вихованцями.

Результати досліджень свідчить про те, що майбутні фахівці фізичної культури та спорту мають поєднувати у собі вимоги різного характеру. Виконання цих вимог можливе за умови наявності внутрішньої вмотивованості до даного виду діяльності та сформованого високого рівня культури здоров'я. Серед основних професійних якостей фахівця дослідники виділяють знання психології спорту, вміння працювати з різними групами, комунікативні навички та лідерські якості, професійну компетентність та етику, фізичне здоров'я та активний спосіб життя, емоційну стійкість та емпатію, розвиток та самовдосконалення [3, с. 33–34].

Готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту розглядається як комплекс проявів особистісних якостей та отриманих знань і здібностей, компонентами яких виступає теоретична, практична, фізична й психоемоційна готовність. Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності є складним та цілеспрямованим процесом, який потребує не лише ґрунтовної

теоретичної підготовки, а й високого рівня практичних, комунікативних та цифрових компетентностей [2; 5].

В умовах воєнного стану зростають вимоги до підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Актуальними залишаються питання засвоєння сучасних технологій навчання (впровадження інноваційних та інтерактивних технологій в умовах дистанційної освіти); розширення міждисциплінарних зв'язків; впровадження інклюзивності та робота з дітьми з особливими освітніми потребами; медична підготовки майбутніх фахівців [2].

Не менш важливою є психологічна підготовка фахівця фізичної культури і спорту, зокрема знання та дотримання принципів психологічної роботи з різними віковими групами (діти, учнівська молодь, дорослі та літні люди), психологічний супровід вихованців, робота з батьками тощо. Ефективна комунікативна діяльність допомагає переключити увагу та управляти своїм психологічним станом, зменшує негативні впливи постійного психологічного та фізичного напруження в умовах війни, що вже стало частиною повсякденного життя українців [1; 5].

Отже, вивчення психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту сприяє формуванню глибокого розуміння всіх аспектів даної галузі та забезпечує комплексну підготовку спеціалістів. Формування конкурентоспроможного спеціаліста має враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним тенденціям, міжнародним та національним вимогам до підготовки фахівців у галузі фізичної культури та спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крівєнцова О. В., Кривенцова І. В., Семашко С. А. Фізичне виховання у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Здоров'я нації і вдосконалення фізкультурно-спортивної освіти* : матеріали 4-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т», 25-26 квітня 2024 р.) / гол. ред. А. В. Кіпенський. Харків : НТУ «ХПІ», 2024. С. 27–29.

2. Омельченко Т. Г., Болотіна А. С. Сучасні тенденції підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту зумовлені воєнним станом в Україні. *Здоров'я нації і вдосконалення фізкультурно-спортивної освіти* : матеріали 3-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т», 27-28 квітня 2023 р.) / гол. ред. А. В. Кіпенський. Харків : НТУ «ХПІ», 2023. С. 62–66.

3. Хіміч В., Квасниця О., Демченко Н. Психолого-педагогічні особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури. *Physical culture and sport: scientific perspective*. № 2. 2024. С. 31–37.

4. Чепелюк А. В., Безверхня Г. В., Цибульська В. В. Психолого-педагогічні умови підготовки фахівців фізичного виховання. *Академічні візії* : ел. видання. Вип. 16. 2023.

5. Школа О. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах ступеневої освіти:* зб. наук. праць за матер. VII Міжнародної наук.-практ. конф. (Полтава-Лубни, 17-18 квітня 2025 р.) / за заг. ред. О. В. Отравенко. Полтава : вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025. С. 105–107.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТЕХНІКИ ЛЕГКОАТЛЕТИЧНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

(Самойленко В. Л., старший викладач кафедри фізичної культури, спорту та методики викладання)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти характеризується активним впровадженням інноваційних технологій навчання, що спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу та формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Особливої уваги це набуває у сфері фізичної культури і спорту, де значна частина навчального матеріалу має практичний, руховий характер і потребує якісної демонстрації техніки виконання вправ.

Легка атлетика, як один із базових видів спорту у системі фізичного виховання, включає широкий спектр рухових дій, що відзначаються складною координаційною структурою. Засвоєння техніки легкоатлетичних вправ потребує не лише словесного пояснення, а й чіткої візуалізації, що дозволяє студентам сформувати адекватне уявлення про біомеханіку рухів. У традиційній методиці викладання домінують показ викладача та використання статичних ілюстрацій, що не завжди забезпечує повноцінне розуміння динаміки руху.

У зв'язку з цим актуалізується проблема використання мультимедійних засобів, які дозволяють інтегрувати відеоаналіз, анімацію, 3D-моделювання та інтерактивні платформи у навчальний процес. Такі засоби сприяють підвищенню наочності, індивідуалізації навчання та формуванню аналітичних умінь у майбутніх педагогів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення методики викладання легкої атлетики у закладах вищої освіти шляхом впровадження сучасних мультимедійних технологій, що відповідають вимогам цифровізації освіти та забезпечують підвищення якості професійної підготовки.

Теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичного виховання розглядаються у працях вітчизняних науковців. Зокрема, М. Пітин акцентує увагу на значенні теоретичної підготовки як основи формування цілісного уявлення про спортивну діяльність, підкреслюючи необхідність інтеграції знань із практичними навичками. У контексті легкої атлетики це означає поєднання теоретичного аналізу техніки рухів із їх практичним відтворенням [3, с. 16–18].

Дослідження В. Адамчука, І. Кульчицької, В. Овчарука та В. Овчарук присвячене використанню допоміжних засобів тренування у легкій атлетиці. Автори наголошують, що застосування додаткових технічних засобів сприяє підвищенню ефективності навчання, оскільки дозволяє деталізувати окремі елементи техніки та здійснювати їх корекцію. Мультимедійні засоби у цьому контексті виступають як сучасний різновид допоміжних засобів, що забезпечують візуалізацію рухових дій [1, с. 422–423].

Інноваційні технології фізичного виховання студентів детально розглянуті у навчальному посібнику за редакцією Ю. Вихляєва [2, с. 13–15]. Автор підкреслює, що

використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх самостійності та критичного мислення. Мультимедійні засоби дозволяють створювати інтерактивне навчальне середовище, у якому студент виступає активним суб'єктом навчання.

М. Сергієнко у своїй роботі розглядає інноваційні технології викладання легкої атлетики у вищих навчальних закладах. Автор зазначає, що традиційні методи навчання потребують модернізації з урахуванням сучасних можливостей цифрових технологій. Використання відеоматеріалів, комп'ютерного аналізу рухів та інших мультимедійних засобів дозволяє значно підвищити якість засвоєння техніки вправ [4, с. 8–10].

Сутність використання мультимедійних засобів у навчанні техніки легкоатлетичних вправ полягає у створенні багатоканального сприйняття інформації. Поєднання зорового, слухового та кінестетичного каналів забезпечує більш глибоке засвоєння навчального матеріалу. Основними видами мультимедійних засобів, що застосовуються у даному контексті, є:

- відеозаписи виконання вправ професійними спортсменами;
- покрокові анімації техніки рухів;
- програми для біомеханічного аналізу;
- інтерактивні навчальні платформи;
- доповнена та віртуальна реальність.

Використання відеоаналізу дозволяє студентам не лише спостерігати правильне виконання вправ, а й аналізувати власні помилки шляхом порівняння. Анімаційні моделі дають можливість деталізувати окремі фази руху, що особливо важливо для складних технічних елементів, таких як старт у бігу, відштовхування у стрибках або фази польоту.

Таким чином, мультимедійні засоби виступають як ефективний інструмент формування професійних компетентностей майбутніх педагогів, зокрема здатності аналізувати техніку рухів, планувати навчальний процес та здійснювати корекцію помилок.

Метою дослідження є теоретичні обґрунтування та аналіз ефективності використання мультимедійних засобів для візуалізації техніки легкоатлетичних вправ у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

У процесі дослідження було встановлено, що використання мультимедійних засобів значно підвищує ефективність навчання техніки легкоатлетичних вправ. Це проявляється у кількох ключових аспектах.

По-перше, підвищується рівень наочності навчального матеріалу. Традиційний показ викладача обмежений часовими та фізичними можливостями, тоді як відеоматеріали дозволяють багаторазово переглядати виконання вправи, змінювати швидкість відтворення, зупиняти окремі фази руху. Це сприяє більш глибокому розумінню техніки.

По-друге, забезпечується індивідуалізація навчання. Студенти мають можливість працювати у власному темпі, повторювати складні елементи та аналізувати власні помилки. Використання мобільних додатків та онлайн-платформ дозволяє організувати самостійну роботу поза аудиторією.

По-третє, формується аналітичне мислення. Використання програм для біомеханічного аналізу рухів дозволяє студентам оцінювати параметри техніки (кут

нахилу тіла, швидкість руху, траєкторію), що сприяє розвитку професійних умінь.

По-четверте, підвищується мотивація до навчання адже використання сучасних технологій робить навчальний процес більш цікавим та інтерактивним, що позитивно впливає на залученість студентів.

У ході дослідження також було визначено педагогічні умови ефективного використання мультимедійних засобів:

– методична підготовленість викладача до використання цифрових технологій;

– інтеграція мультимедійних засобів у структуру заняття;

– поєднання мультимедійної візуалізації з практичною діяльністю;

– забезпечення технічної бази (комп'ютери, проектори, програмне забезпечення).

Важливим аспектом є також критичне використання мультимедійних засобів. Надмірне захоплення технологіями без належного методичного обґрунтування може призвести до зниження ефективності навчання. Тому мультимедійні засоби повинні доповнювати, а не замінювати традиційні методи.

Результати дослідження підтверджують, що найбільш ефективним є комбіноване використання різних видів мультимедійних засобів. Наприклад, поєднання відеоаналізу з практичним виконанням вправи та подальшим обговоренням дозволяє досягти високого рівня засвоєння матеріалу.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що використання мультимедійних засобів є ефективним напрямом модернізації процесу навчання легкої атлетики у закладах вищої освіти.

Визначено, що мультимедійні технології забезпечують підвищення наочності навчального матеріалу, сприяють індивідуалізації навчання, розвитку аналітичного мислення та підвищенню мотивації студентів. Вони дозволяють більш точно відтворювати техніку легкоатлетичних вправ та здійснювати її корекцію.

Обґрунтовано, що ефективність використання мультимедійних засобів залежить від рівня підготовленості викладача, наявності технічної бази та методично правильного їх інтегрування у навчальний процес.

Таким чином, впровадження мультимедійних засобів у процес навчання легкої атлетики є важливим кроком у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамчук В., Кульчицька І., Овчарук В., Овчарук В. Використання допоміжних засобів тренування в легкій атлетиці. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2022. Вип. 13 (32). С. 419–427.

2. Вихляєв Ю. М. Інноваційні технології фізичного виховання студентів : навч. посіб. / за заг. ред. Ю. М. Вихляєва. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 543 с.

3. Пітин М. Теоретична підготовка в спорті : монографія. Львів : ЛДУФК, 2015. 372 с.

4. Сергієнко В. М. Інноваційна технологія викладання легкої атлетики на факультетах фізичної культури вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту. Львів, 2007. 20 с.

ФІЛОЛОГІЯ І ЖУРНАЛІСТИКА

БАГАТОВИМІРНІСТЬ ОБРАЗУ ПЕРСОНАЖА ЯК ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КАТЕГОРІЇ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ, СОЦІАЛЬНО-ГЕНДЕРНИЙ ТА ІДЕОЛОГІЧНИЙ ВИМІРИ

(Богданова М. І., аспірант)
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Образ персонажа є центральною організуючою категорією художнього наративу, що інтегрує в собі кілька взаємопов'язаних вимірів одночасно і не піддається однобічному аналізу. Саме ця багатовимірність обумовлює необхідність інтегративної методології, здатної охопити психологічні, соціально-гендерні та ідеологічні виміри образу як складові єдиної смислової структури.

Психологічний вимір образу персонажа є одним із найбільш методологічно значущих, оскільки саме він визначає глибину інтерпретаційного потенціалу образу. Відтворення внутрішнього світу героя, його мотивацій, емоційних станів і психологічних суперечностей є тим чинником, що перетворює функціональну фігуру наративу на повноцінний художній образ. Е. М. Форстер у праці «Аспекти роману» позначив цю відмінність через опозицію «плоских» і «округлих» персонажів [3]. Психологічна складність персонажа безпосередньо визначає його інтерпретаційний потенціал: чим багатшим є внутрішній світ героя, тим ширший діапазон смислових вимірів відкривається перед різними читачами. Глибинний рівень цієї складності розкриває концепція архетипів К. Г. Юнга – універсальні моделі психічного досвіду (Герой, Тінь, Аніма, Анімус), що виявляються в образах персонажів різних культур і епох [5]. Резонанс із архетипною структурою надає літературному образу особливої культурної універсальності, що пояснює здатність окремих персонажів виходити за межі конкретного тексту і набувати статусу культурних символів.

Соціально-гендерний вимір образу не існує відокремлено від психологічного, навпаки, вони перебувають у нерозривному зв'язку, оскільки особистість героя формується не лише як індивідуально-психологічна, а й як соціально та культурно зумовлена структура. Спираючись на тезу Симони де Бовуар про те, що жіночність є не біологічною даністю, а культурним конструктом [2], можна стверджувати, що образ жіночого персонажа є подвійно закодованим: він відображає як індивідуальні риси героїні, так і систему гендерних очікувань та обмежень, у межах яких вона існує. Сандра Гілберт і Сюзан Губар у праці «Божевільна на горищі» показують, як образи жіночих персонажів вікторіанської літератури конституюються через опозицію «ангел/монстр» – нормативний образ слухняної жінки та його субверсивний двійник, що втілює пригнічену енергію жіночого спротиву соціальним обмеженням [4]. Ця опозиція є не лише тематичною, а й структурною: вона організує аксіологічну систему твору і визначає спосіб читацької інтерпретації образу.

Ідеологічний вимір образу виявляється у тому, що через вчинки, висловлювання і долю персонажа автор репрезентує певну систему цінностей, утверджуючи або піддаючи сумніву суспільні норми і моральні принципи своєї епохи. Концепція Луї Альтюссера щодо механізмів суб'єктивації дозволяє розглядати літературного персонажа як художню модель того, як соціальні структури формують людську особистість [1]. Принципово важливим є те, що ідеологічний вимір образу не завжди піддається свідомому авторському контролю – він може виявлятися імпліцитно через систему культурних припущень і стереотипів, які автор відтворює як норму, тим самим мимовільно репрезентуючи домінантну ідеологію своєї епохи.

Отже, три розглянуті виміри перебувають у постійній взаємодії, утворюючи складну смислову структуру образу персонажа. Варіативність його інтерпретацій є закономірним наслідком структурної гнучкості образу як відкритої системи, що допускає переосмислення у різних читацьких досвідах, культурних контекстах та семіотичних системах репрезентації. Ця багатовимірність зумовлює необхідність інтегративної методології, що поєднує лінгвопоетичні, когнітивні, семіотичні та наративні інструменти аналізу образу персонажа як у вербальній, так і в аудіовізуальній репрезентації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Althusser L. Lenin and Philosophy and Other Essays. Monthly Review Press, 1971. 256 p.

2. De Beauvoir S. The Second Sex. Vintage Books, 1953. 800 p.

3. Forster E. M. Aspects of the Novel. Harcourt, 1927. 176 p.

4. Gilbert S., Gubar S. The Madwoman in the Attic. Yale University Press, 1979. 719 p.

5. Jung C. G. The Archetypes and the Collective Unconscious. Princeton University Press, 1968. 451 p.

РОЛЬ СТОРІТЕЛІНГУ У ФОРМУВАННІ ДОВІРИ ДО БРЕНДУ

(Бухтіярова К. С., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Рула Н. В., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли онлайн-послуги стали невід'ємною складовою повсякденного життя, для ефективного функціонування та розвитку брендів особливо важливим є вміння результативно залучати й утримувати увагу споживачів. Проте в умовах інформаційного перенасичення це завдання значно ускладнюється. Як зазначає Р. Базака, у сучасному бізнес-середовищі конкуренція за увагу споживачів постійно зростає, а традиційні маркетингові комунікації втрачають ефективність. Ринок потребує не лише якісних продуктів, а й таких, що викликають емоції та залишають враження. Люди все частіше обирають товари, орієнтуючись на емоції [1, с. 256]. Отже, формування емоційного зв'язку між брендом і споживачем є ключовим чинником успішної комунікації. Сторітелінг – це потужний інструмент, який допомагає не просто доносити інформацію, а вибудовувати міцний емоційний зв'язок, завойовувати довіру та формувати справжню лояльність аудиторії. Вивчення ролі сторітелінгу є актуальним, оскільки він є фундаментом для побудови автентичного бренду, здатного не просто залучати покупців, а формувати навколо себе стійку спільноту прихильників у довгостроковій перспективі.

Мета дослідження – визначити роль сторітелінгу у формуванні довіри до бренду, розробити практичні рекомендації щодо ефективного використання цього інструменту.

Сторітелінг, як мистецтво розповідання історій, стає сучасним стратегічним інструментом, що дозволяє бренду виділитися та побудувати ментальний зв'язок із аудиторією. І. Побідаш розглядає такий метод донесення інформації як мотивацію людини на вчинок та шлях до досягнення найвищих результатів діяльності, наголошуючи, що цей метод використовується в багатьох сферах діяльності людини: у міжособистісній комунікації, медіа, бізнесі, рекламі та піарі, політиці, адмініструванні, освіті, психотерапії, мистецтві, сім'ї тощо [3, с. 146].

Роль сторітелінгу у налагодженні зв'язків між брендом та аудиторією зумовлена кількома ключовими факторами, що визначають розвиток сучасного маркетингу та стратегічних комунікацій. Розглянемо деякі з них:

1. Криза традиційних каналів комунікації. У сучасну епоху «цифрового шуму» та інформаційного перенасичення споживачі дедалі частіше ігнорують пряму рекламу (явище «рекламної сліпоти»). Прямі заклики до купівлі сприймаються як маніпулятивні, що створює бар'єр між брендом та аудиторією. Сторітелінг стає дієвою альтернативою, оскільки він діє м'яко, через емоційне залучення, а не через агресивний продаж.

2. Зміна моделі споживання. Сьогодні вибір клієнта базується не лише на функціональних характеристиках товару чи його ціні, а й на ідеологічній близькості до бренду. Споживачі хочуть підтримувати компанії, чиї цінності, історія та місія їм зрозумілі. Сторітелінг дозволяє транслювати ці сенси в доступній формі,

перетворюючи абстрактну корпорацію на «живого» співрозмовника, якому можна довіряти.

3. Дефіцит довіри в онлайн-середовищі. В умовах тотальної цифровізації, поширення фейків та анонімності, довіра стає найціннішим і водночас найкрихкішим ресурсом. Бренди, які використовують наративні стратегії для демонстрації своєї відкритості, «залаштунків» виробництва та реальних людських історій, отримують значну конкурентну перевагу. Це робить дослідження інструментів сторітелінгу критично важливим для забезпечення репутаційної стабільності бізнесу.

Окремої уваги заслуговує цифровий сторітелінг, який є сучасною формою реалізації цього підходу. «Цифровий сторітелінг – це новітній феномен написання текстів, створення відео чи фотографій за допомогою історій та розміщення готового контенту в електронному середовищі» [2, с. 58]. Завдяки інтерактивності та мультимедійності цифровий сторітелінг значно посилює вплив на аудиторію, забезпечуючи глибше емоційне залучення та ширше охоплення.

Сторітелінг відіграє важливу роль у формуванні довіри до бренду, оскільки дозволяє, так би мовити, «оживити» бренд, надати йому цінностей, щирості та більш зацікавити споживачів. Через наративи компанії можуть демонструвати свою місію, принципи діяльності, соціальну відповідальність і реальний досвід взаємодії зі споживачами. Це сприяє підвищенню рівня довіри, адже історії сприймаються як більш щирі та переконливі порівняно з рекламою у традиційному її вияві. Крім того, ефективний сторітелінг забезпечує ідентифікацію споживача з брендом. Коли аудиторія впізнає в історіях власні цінності, переживання або життєві ситуації, формується відчуття близькості та причетності, що є підґрунтям довіри.

З огляду на те, що роль сторітелінгу у формуванні довіри до бренду стрімко зростає, доцільно виокремити практичні рекомендації щодо його ефективного використання.

1. Історії, які транслює бренд, мають бути правдивими, узгодженими з його цінностями та реальною діяльністю. Будь-яка штучність або перебільшення можуть викликати недовіру з боку аудиторії та негативно вплинути на репутацію.

2. Необхідно орієнтуватися на цільову аудиторію. Ефективний сторітелінг передбачає глибоке розуміння потреб, інтересів і емоцій споживачів. Історія повинна бути такою, з якою аудиторія може себе асоціювати.

3. Варто використовувати емоційний компонент. Саме емоції є ключовим чинником запам'ятовування та формування довіри. Історії, що викликають співпереживання, натхнення або радість, мають значно більший вплив, ніж суха інформація.

4. Важливим є використання різних форматів подачі контенту, зокрема тексту, відео, фото та інтерактивних елементів.

5. Слід забезпечувати регулярність і послідовність подачі контенту. Систематичне використання сторітелінгу сприяє формуванню цілісного образу бренду та підтримує інтерес аудиторії.

Отже, сторітелінг відіграє суттєву роль у формуванні довіри до бренду, оскільки сприяє встановленню емоційного зв'язку з аудиторією та дозволяє доносити цінності, ідеї та місію бренду у зрозумілій і близькій для споживача формі. Застосування сторітелінгу як інструменту комунікації потребує не лише

креативного підходу, а й стратегічного планування. Дотримання зазначених рекомендацій дозволяє підвищити ефективність взаємодії з аудиторією, сформувати довіру та забезпечити довготривалу співпрацю споживачів із брендом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базака Р. В. Сторітелінг як ефективний інструмент інноваційних маркетингових комунікацій. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка.* 2025, №24. С. 255–261.

2. Охріменко Г. В., Приходько І. П. Digital-сторітелінг на теренах медійного простору: аналіз контентоутворення. *Інформація та соціум*. 2023, С. 58–60.

3. Побідаш І. Л. Сторітелінг: ознаки «гарної» історії. *Обрії друкарства*. 2019, №1. С. 144–150.

GRAMMATICAL NORMS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE AGE OF TIKTOK AND INSTAGRAM: SIMPLIFICATION OR EVOLUTION?

(Дуброва О. В., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

TikTok and Instagram have become not merely platforms for entertainment on the modern internet, but veritable laboratories for linguistic transformation. With over 1.5 billion active TikTok users and nearly 2 billion Instagram users, millions of people interact daily through short videos, clips, comments, and captions. Traditional English grammar rules, such as the usage of articles and verbs, punctuation, and the construction of entire sentences, are subordinated to speed, emotionality, and visual expressiveness. Linguists are debating whether we are seeing advancements in the language or a simplification that makes English more appropriate for the digital era.

As David Crystal, a renowned British linguist, notes in his works „Language and the Internet» and „Txtng: The Gr8 Db8», the internet does not destroy language, but rather creates 'Netspeak', which combines elements of spoken and written language [1]. D. Crystal compares the current changes to the advent of the newspaper or the telephone: language has always adapted to new technologies, and today TikTok and Instagram are accelerating this process. This idea is supported by recent research. In his systematic review, „The Impact of Digital Communication on Language Development», L. Panjaitan argues that social media promotes linguistic economy, that is, the use of emojis instead of punctuation, the shortening of sentences, and the omission of auxiliary verbs [4]. In the article „The Impact of Social Media on the Development of the English Language», R. Singh emphasises that these changes result from creative adaptation, enriching the language with new expressions and making it more accessible to a global audience [5].

In modern linguistics, we can distinguish two primary methods. The first one is simplification, also known as streamlining, which emphasises how time and character limits cause grammatical precision to be lost. The language becomes telegraphic when users omit articles, capital letters, and punctuation. The second perspective, referred to as evolution or adaptation, sees these modifications as a normal progression. This is similar to how new dialects previously emerged through trade or migration. In N. Di Marco's study «Patterns of linguistic simplification on social media platforms», the scientist found a 15% reduction in average sentence length on TikTok, but at the same time observed an increase in 'expressive density' of words thanks to emojis and slang [2]. This points to an improvement in communication, rather than a decline.

The most striking examples of these changes are syntactic simplification and ellipsis. Punctuation and capital letters often disappear from captions and comments: «no thoughts head empty» instead of «I have no thoughts. My head is empty» or «vibes only» instead of «These are good vibes only.» Incomplete sentences are becoming the norm: «POV: it's 3am and brain like let's overthink», «just woke up what did i miss» or «this but unironically». The omission of the verb «to be» is particularly common: «she so pretty» instead of «She is so pretty» or «me when i see food» instead of «This is me when I see food.»

Changes in spelling and morphology further highlight the trend towards phonetic spelling. Users often use «u» instead of «you», «tho» instead of «though», «rn» instead of

«right now» and «fr» instead of «for real». Example: «U good tho fr» means «You're good, but really?» New morphological forms appear every day: «wanna» and «gonna» become «imam», whilst the slang term «rizz» from «charisma» gives rise to derivatives such as «rizzler» and «rizzed up».

Gen Alpha also creates slang; for example, «skibidi» can be used as an adjective, verb, or interjection. Algospeak, or coded language used to circumvent censorship algorithms, is a distinct phenomenon. According to A. E. Mackey [3] in the paper «Assessing the Evolution of the English Language as Observed in TikTok Slang,» this is not just a game but a content-survival strategy that accelerates linguistic evolution faster than on any previous platform.

Changes in punctuation and style complement the picture. Comments often include apostrophes («its» instead of «it's,» «youre» instead of «you're») and common mistakes such as «your beautiful.» Emojis are used in place of words, for example, «this video ate ('fire' emoji), no pieces left ('eyes' emoji)» or «period» with a period for emphasis. The emotional effect is achieved by mixing up cases, such as the lowercase aesthetic («I'm just a girl») or ALL CAPS («THIS IS EVERYTHING»). The language becomes more expressive and creative through new, concise constructions like «That's a big yikes,» «Slay queen!» or «Serving looks.» Terms such as «gyatt,» «fanum tax,» «Ohio,» «delulu is the solulu,» and «Ohio» are spreading rapidly through viral videos and becoming part of everyday speech.

In the first case, these changes cause concern. Many educators and traditional linguists believe they pose a threat to formal literacy, especially among young people who spend a lot of time on TikTok. The transition to academic or professional writing can be difficult due to shortened sentences and disregard for rules. D. Crystal, on the other hand, argues that «language has always changed under the influence of technology» [1]. Today's changes are making English more versatile, open, and richer in multimodal elements (text, sound, gestures, and emojis). Social media is democratising language by actively establishing new standards across cultures and languages, including AAVE (African American Vernacular English), alongside native English speakers.

In summary, the grammatical changes in English that are taking place on TikTok and Instagram are a combination of advancement and simplification. This simplification may have an impact on traditional literacy, as evidenced by the use of phonetic spelling, ellipsis, Algospeak, and punctuation errors. The English language is constantly evolving, creating and using new words, morphemes, styles, and structures, making it more lively, approachable, and suited to the fast-paced digital world. As technology accelerates the evolution of natural language, TikTok has emerged as a powerful hub of linguistic innovation.

Therefore, to maintain balance, it is important to identify formal and informal styles consciously, so that digital discourse is considered a distinct feature of language, not a «mistake.» TikTok surpasses any other platform in terms of language, and linguists should continue to study it. Ultimately, grammatical standards do not disappear; they simply change, and therein lies the power of a living language.

REFERENCES

1. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 304 p.

2. Di Marco N. et al. Patterns of linguistic simplification on social media platforms.

PNAS. 2024. Vol. 121. URL: https://doi.org/10.1073/pnas.2024

3. Mackey A. E. Evaluating the evolution of the English language as seen in TikTok slang. 2023. URL: https://surl.lu/zwvrgj

4. Panjaitan L. L. The Impact of Digital Communication on Language Change. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. 2024. URL: https://doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.12.8

5. Singh R. Impact of Social Media on English Language Evolution. *Journal of International English Research Studies.* 2025. URL: https://languagejournals.com/index.php/englishjournal/article/view/98

СТАВЛЕННЯ ДО ФІЗИЧНИХ ВАД У СЕРЕДНЬОВІЧЧІ (ЗА РОМАНОМ «СОБОР ПАРИЗЬКОЇ БОГОМАТЕРІ») ТА В ЕПОХУ РОМАНТИЗМУ (ПОЗИЦІЯ В. ГЮГО)

(Зарва В. А., доктор філологічних наук, професор)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У історичному романі «Собор Паризької Богоматері» (фр. Notre-Dame de Paris,1831) французького письменника Віктора Гюго (1802–1885) ставлення до фізичних вад зображено крізь призму середньовічного світогляду (дія відбувається у 1482 році за короля Людовіка XI), який різко контрастує з гуманістичною позицією самого автора як представника епохи романтизму. В. Гюго використовує образ Квазімодо, щоб показати, як зовнішня потворність може приховувати прекрасну душу, тим самим письменник кидає виклик жорстоким суспільним нормам і поверхневому сприйняттю краси.

У романі середньовічне суспільство XV століття сприймає фізичні вади як ознаку прокляття, зв'язку з нечистою силою або божої кари. Фізична потворність Квазімодо (горб, кульгавість, глухота через дзвони, одноокість), з якою він виглядає як «звір», викликає у натовпу лише страх, огиду та жорстокі насмішки. Суспільство називає його «монстром». Для міста Квазімодо – це «потвора», «шутовський папа», об'єкт для розваг або ненависті, але не особистість. Автор застосовує художній прийом гротеску і насмішку. Доля Квазімодо – це трагедія, що виникає із соціальної несправедливості та неможливості прийняття іншості суспільством, яке судить лише за зовнішністю, через яку він стає абсолютним аутсайдером у середньовічному суспільстві.

На Святі дурнів Квазімодо обирають «Папою блазнів» («Pope of Fools») саме через його потворність, причому його вади перетворюються на видовище та розвагу. Образ Квазімодо є центральним у романі для розкриття тем соціальної ексклюзії (відторгнення) та пошуку інклюзивного середовища (прийняття). Найяскравішим прикладом ексклюзії є покарання Квазімодо на площі. Коли він опиняється біля ганебного стовпа, то паризький натовп, який виступає у романі як репрезентація суспільства, що базується на стереотипах, сміється з нього, закидає камінням і знущається, не відчуваючи жалю до його страждань під час катування.

Оскільки Квазімодо виховувався як «потвора» (він був підкинутий у церкву), то суспільство сприймає його як щось чужорідне, нелюдське, відторгує його. Дослідники зазначають: «Саме в образі Квазімодо найбільш яскраво виявилася досліджувана нами антитеза: зовнішнє неподобство приховує в ньому душевну красу; викривлений, горбатий і одноокий – справжнє романтичне чудовисько – він здається «химерою, що ожила», люди ненавидять його за каліцтво, а він платить їм озлобленням» [1, с. 524]. Проте В. Гюго показує виняток: єдиною людиною, хто виявляє до нього співчуття, є вулична танцюристка Есмеральда, яка дає йому попити води, що свідчить про рідкість милосердя у тому суспільстві.

Порівняємо середньовічне зі ставленням до фізичних вад в епоху романтизму, розкривши позицію В. Гюго, який відходить від класичного канону «красиве – це добре, потворне – це зле». Як романтик, він перевертає середньовічні уявлення з цього питання, використовуючи естетику гротеску (поєднання в одному образі

непоєднуваного – потворного та прекрасного), щоб утвердити ідею рівності та внутрішньої краси. Автор доводить, що Квазімодо, який має потворне тіло, здатний на найвищі почуття — глибоку і безкорисливу відданість, любов і самопожертву (до Есмеральди та Фролло), на благородні вчинки. Його кохання до Есмеральди — це піднесене, духовне почуття, що контрастує з «тварною» зовнішністю. Фізична потворність не означає потворність моральну, потворне в романі стає символом прихованої або духовної краси, відображаючи складність людини. Вчинки підносять Квазімодо над натовпом і навіть над Есмеральдою (щодо здатності любити).

В. Гюго, протиставляючи фізичну потворність Квазімодо його внутрішній шляхетності, створює контраст. Саме Квазімодо уособлює контраст (єдність потворного – зовнішність і прекрасного – душа), який є рушійною силою сюжету. Горбатий дзвонар Квазімодо є втіленням цієї естетики романтизму.

Романтик В. Гюго бачить велич і красу там, де середньовіччя бачило лише дефект, стверджуючи красу в потворному. Квазімодо як «душа» Собору Паризької Богоматері перебуває у постійному зв'язку із ним. Саме Собор став його «всесвітом», батьківщиною, де він почувається в безпеці, його справжнім інклюзивним середовищем. Квазімодо такий же величний у своїй унікальності, як і сама готична споруда, що поєднує в собі похмурість і велич. В. Гюго порівнює Квазімодо з собором: обидва є горбатими, несиметричними зовні, але гармонійними всередині. Гротескний образ Квазімодо — це «химера», що зійшла з фасаду Собору. Зовнішність його настільки ж спотворена, як і химери на готичних храмах, але саме він є носієм щирих людських почуттів.

В. Гюго боровся за нещасних у житті і втілив цю позицію співчуття до знедолених у творчості, захищаючи право Квазімодо на любов і повагу. Через образ глухого дзвонаря В. Гюго дає голос тим, кого суспільство ігнорує, – безмовним. Квазімодо, попри вади, стає найлюдянішим персонажем роману, тоді як зовнішньо красивий Клод Фролло виявляється духовно потворним.

Отже, у той час як Середньовіччя (за «Собором Паризької Богоматері» В. Гюго) відштовхувало фізично неповноцінних людей, романтизм Віктора Гюго проголошується через образ Квазімодо як єдність потворного та прекрасного, що справжня краса людини полягає не в зовнішності, а в її серці та здатності любити — це внутрішня краса, а гротеск є лише інструментом, щоб глибше висвітлити людську сутність. У середньовічному контексті роману «інклюзивним простором» виявляється не суспільство, а Собор, який є символом вищої справедливості та любові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшенко К. С., Кретова О. І. Тема краси та потворності у романі В. Гюго «Собор Паризької Богоматері». *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2019»* / XXI Всеукраїнська наукова конференція молодих учених. 2019. С. 523–524.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДЕБАТЕРІВ-ПОЧАТКІВЦІВ (НА ДОСВІДІ НАУКОВОГО ГУРТКА «ДЕБАТИ БДПУ»)

(Мельнікова Ю. О., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та журналістики, Кізілова Д. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Дебатний виступ поєднує в собі інтелектуальну роботу та психологічне навантаження, яке нерідко виявляється не менш відчутним, тому участь у дебатах є серйозним випробуванням для гравців. Здатність переконливо аргументувати власну позицію, оперативно реагувати на контраргументи опонентів та зберігати самовладання в умовах публічного виступу вимагає, крім глибоких знань із теми дискусії, ще й розвиненої психологічної стійкості. Саме тому підготовка дебатерів є комплексним процесом, що охоплює як змістовий, так і психологічний виміри.

Дебатна практика в закладах вищої освіти набуває дедалі більшого поширення як ефективний засіб розвитку критичного мислення, комунікативної компетентності та лідерських якостей студентської молоді. Водночас дослідники і практики дебатного руху неодноразово наголошували на тому, що значна частина початківців стикається з психологічними труднощами, які суттєво знижують ефективність їхніх виступів навіть за умови якісної змістової підготовки. Подолання цих труднощів потребує цілеспрямованої роботи – як із боку педагогів і менторів, так і з боку самих учасників.

У пропонованому матеріалі розглядаються ключові психологічні бар'єри, з якими стикаються дебатери-початківці, а також окреслюється алгоритм підготовки, що дозволяє мінімізувати ситуативну тривожність і виступати впевнено та ефективно. Матеріал базується на досвіді організації дебатних ігор у Бердянському державному педагогічному університеті та спирається на методичні розробки у сфері психотехніки публічного виступу.

Перейдемо до психологічних аспектів. Розглянемо основні психологічні труднощі, характерні для дебатерів-початківців студентського віку – тобто осіб від 18 років. Найпоширенішою з них є глософобія – страх публічного виступу, який, за статистикою, притаманний 75% людей у світі й поступається за частотою лише страху смерті [4]. Саме з нею насамперед стикається той, хто вперше виходить на дебатну трибуну.

Із досвіду організації ігор дебатного клубу Бердянського державного педагогічного університету, причинами цього є сумніви у недостатній якості підготовки кейсу, побоювання у неспроможності якісно вести спростування лінії опонентів, острахи «не відповісти» на питання і невпевненість у спроможності швидкого формулювання власних, можливі індивідуальні особливості опанування правил формату, а також значення має почуття відповідальності перед командою за якість промови і утримання спільної лінії команди. Варто зазначити, що Ч. Спілбергер розмежовує ситуативну та особистісну тривожність, наголошуючи, що перша безпосередньо пов'язана з умовами конкретної діяльності й піддається корекції через цілеспрямовану підготовку [5]. Це підтверджує доцільність

опрацювання психологічних технік саме в контексті дебатної підготовки.

Стосовно останнього, то формати дебатів мають і тут свою специфіку: звісно, індивідуально, але командні формати можуть як сприяти подоланню страху виступу (за посередництва менторства, як-от турніри типу Jedi Training Camp), так і зумовлювати попередньо зазначені труднощі (почуття відповідальності).

Досліджуючи психотехніку публічного виступу музикантів, І. Кльоц значну увагу приділяє розвиткові пам'яті, наголошуючи на важливості користування не тільки механічним її видом. Дослідниця пропонує «навчитися грати з різних місць, грати фрагментами, займатися без нот» [1, с. 77]. Вона акцентує на доцільності тренувань у наближених до реальних умовах (у присутності колег), що мінімізує тривожність перед публікою та допомагає зосередитися на процесі виконання, а не на зовнішній оцінці [1].

Адаптуючи до проведення дебатних раундів методичні розробки І. Кльоц, і враховуючи зауваження суддів, які брали участь у турнірах, що проводились у Бердянському державному педагогічному університеті, пропонуємо алгоритм підготовки, спрямований на зниження психологічної напруги.

Серед ключових складових підготовки до дебатного раунду – робота з матеріалом. Досвід організації дебатних турнірів у Бердянському державному педагогічному університеті підтверджує, що опора на тезисну структуру, а не дослівне відтворення тексту, суттєво підвищує гнучкість викладу й дозволяє учасникові оперативно реагувати на контраргументи опонентів. А. Бадделі, досліджуючи механізми оперативної пам'яті, встановив, що надмірне навантаження на неї в умовах стресу знижує здатність до гнучкого відтворення інформації [2], що підтверджує практичну перевагу тезисної опори над дослівним заучуванням тексту виступу. Ефективним є також метод «фрагментації»: тренування починати виступ із будь-якої частини конструктиву розвиває здатність швидко перебудовувати логіку промови в ситуації, коли опонент частково спростував аргументацію ще до її озвучення. При цьому важливо дотримуватися логічної послідовності підготовленого кейсу, уникаючи стихійної імпровізації, яка послаблює аргументаційну позицію.

Суттєвим є психологічний аспект безпосередньої підготовки до виступу. Зосередженість на логіці власної аргументації, а не на реакції аудиторії чи поведінці суддів, є одним із найдієвіших засобів зниження ситуативної тривожності. Практика ментальної репетиції – подумки програти вступну частину промови перед початком раунду – допомагає учасникові задати темп і впевнено розпочати виступ, оскільки початкові 30 секунд здебільшого формують загальне сприйняття дебатера. Безпосередньо перед виходом до трибуни або включенням ZOOM-мікрофону варто використати техніки заспокійливого дихання – навіть два-три повільних цикли вдиху й видиху помітно знижують тілесний прояв хвилювання.

Окрему роль відіграє режим підготовки напередодні раунду. М. Айзенк, розвиваючи когнітивну модель тривожності, показав, що надмірна кількість оброблюваної інформації в передстресовий період призводить до звуження уваги та погіршення якості продукування нових ідей [3]. У практиці дебатних клубів це виявляється як зниження ефективності ребатлу в учасників, які напередодні гри перечитували великий обсяг матеріалів. Відтак, збереження пізнавальних ресурсів через обмеження інтенсивного навантаження є обґрунтованою стратегією

підготовки.

Підготовка до дебатів передбачає також роботу над технікою самопрезентації. Стримана, упевнена подача з помірним темпом і звучністю сприяє кращому сприйняттю аргументів суддями, оскільки надлишкова швидкість викладу ускладнює їх осмислення. Згідно з рекомендаціями І. Кльоц [1], тренування в умовах, максимально наближених до реальних (з дотриманням таймінгу, присутністю колег та наступним зворотним зв'язком), суттєво знижує рівень тривожності під час реального виступу – за механізмом десенсибілізації до стресового середовища.

Проведений аналіз засвідчує, що психологічна підготовка є невід'ємною складовою дебатної діяльності, яка не поступається за значущістю змістовій та аргументаційній роботі. Глософобія, яка охоплює переважну більшість людей незалежно від рівня освіти та інтелектуальної підготовки, є головним психологічним бар'єром для дебатера-початківця і потребує цілеспрямованого подолання – як через самостійну практику, так і за педагогічного супроводу.

Запропонований алгоритм підготовки, що охоплює роботу з матеріалом за тезисним принципом, метод «фрагментації», практику ментальної репетиції, техніки регуляції дихання та дотримання оптимального режиму напередодні раунду, спирається на апробований досвід дебатного клубу Бердянського державного педагогічного університету та узгоджується з положеннями сучасної когнітивної психології й психотехніки публічного виступу.

Водночас жодна система підготовки не є універсальною: ефективність психологічних технік залежить від індивідуальних особливостей учасника, формату дебатів і рівня турніру. Центральним чинником залишається особиста готовність дебатера до систематичної роботи над собою, яку неможливо замінити жодним тренінгом без реальної практики виступу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у порівняльному вивченні психологічних особливостей підготовки учасників індивідуальних і командних форматів дебатів, специфіці проведення раундів в режимі онлайн та офлайн, а також у розробці діагностичного інструментарію для визначення рівня комунікативної тривожності дебатерів на різних етапах їхнього розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кльоц І. В. Як побороти страх сцени? *Стратегічні напрямки розвитку мистецької педагогіки та виконавства у контексті сучасних освітніх перетворень* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Ніжин, 2019. С. 77–79.

2. Baddeley A. *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford : Oxford University Press, 2007. 368 p.

3. Eysenck M. W. *Anxiety and Cognition: A Unified Theory*. Hove : Psychology Press, 1997. 212 p.

4. Glossophobia. *What Is It, Causes, Diagnosis, Treatment, and More* : веб-сайт. URL: https://www.osmosis.org/answers/glossophobia (дата звернення: 04.03.2026).

5. Spielberger C. D. *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York : Academic Press, 1972. 481 p.

АНТИРЕКЛАМА ЯК КРЕАТИВНА СТРАТЕГІЯ

(Мордвінова В. А., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Рула Н. В., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасному інформаційному суспільстві традиційні методи просування товарів та послуг поступово втрачають свою ефективність, особливо це стосується однотипних рекламних звернень. В умовах перенасичення ринку особливої актуальності набуває антиреклама – специфічна стратегія, яка побудована на запереченні класичних рекламних канонів, використанні самоіронії або свідомому акцентуванні на недоліках продукту чи історії бренду задля встановлення довірчих стосунків із аудиторією. Актуальність дослідження антиреклами як комунікаційної стратегії зумовлена трансформаціями сучасного медіапростору. Особливої ваги ця проблема набуває в контексті цифровізації медіа, де нестандартний контент має вищий потенціал вірусного поширення та впливу на аудиторію. Це зумовлює потребу в комплексному теоретичному осмисленні антиреклами та аналізі практичних кейсів.

Мета дослідження – розглянути антирекламу як комунікаційну стратегію та нестандартну ідею просування бренду, визначити її сутнісні характеристики, функції та особливості використання в сучасному медіапросторі на основі аналізу конкретних прикладів. Під час дослідження були використані такі методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, контент-аналіз, інтерпретаційний та описовий методи.

Антирекламу тлумачать по-різному. Зокрема це поняття часто розглядають у розрізі компромату, наклепу, чорних технологій, наприклад за опису політичних суперечок та змагань: «Антиреклама – один із феноменів сучасного суспільства, що вивчений порівняно мало, однак швидко розвивається. Під нею розуміють різновид реклами, метою якої (або однією із цілей) є дискредитація іншого суб'єкта ринку для власної вигоди, для чого в ній використовується широкий спектр засобів» [2, с. 232]. Особливим різновидом антиреклами можемо вважати, на нашу думку, і контрреклaму – рекламний продукт, який також відрізняється від традиційного та створений на противагу іншому, «спростування неналежної реклами, поширюване з метою ліквідації викликаних нею наслідків» [3, с. 117].

У своєму дослідженні ми оперуємо дефініцією: «Антиреклама – це одна зі стратегій маркетингу, особливістю якої є свідома відмова бренду від типової реклами і створення контенту, який провокує споживачів на реакції, несподівані для звичайної реклами» [1]. Якщо при розробці традиційної реклами ставлять за мету підвищення усвідомленості бренду, просування продукту чи послуг і збільшення продажів стандартними підходами, що базуються на позитивних емоціях, асоціаціях та бажаннях споживачів, то головна увага в антирекламі закцентована на негативних або несподіваних аспектах бренду, продукту або рекламного повідомлення, що своєю чергою викликає нестандартну реакцію, провокує обговорення, і як наслідок – запам'ятовування, що і є метою такого специфічного повідомлення. Теоретичний базис антиреклами ґрунтується на парадоксі: замість прямого заклику до купівлі,

бренд демонструє чесність, іноді навіть межуючи з антипіаром. Основна мета такої стратегії полягає у виділенні на фоні конкурентів шляхом розриву шаблону.

Серед основних принципів антиреклами виокремлюють такі: протистояння стандартам (антиреклама виходить за рамки звичних підходів і шляхів впливу на аудиторію, застосовуючи провокацію, гумор, неочікуваність та іронію); емоційна реакція (антиреклама може викликати сміх, здивування, обурення або несприйняття: кількість цих емоцій у споживачів прямо пропорційно диктує кількість привернутої уваги та запам'ятованості бренду); провокація та контроверсія (антиреклама часто побудована на основі провокаційних елементів, що можуть порушувати соціальні, культурні чи політичні теми з використанням дискусій і залучення уваги); нестандартність у контенті (антиреклама може містити несподівані сюжетні повороти, використання образів антигероїв, неочікувані формати або незвичайні засоби викладу); використання гумору (антиреклама характеризується використанням гострого, іронічного або саркастичнорго гумору, який одразу видно на фоні потоку реклами) [1].

Реалізація антиреклами як стратегії часто проявляється у декількох формах: через висміювання рекламних кліше, використання шокового контенту або через стратегію «чесного маркетингу» тощо. Залежно від цього виокремлюють різні види антиреклами, що мають власні особливості та способи використання: пародія, сатира, провокаційна антиреклама, деструктивна антиреклама, антиреклама-протиставлення [1].

Розглянемо деякі практичні кейси рекламного маркетингу та засоби реалізації комунікаційної стратегії в них.

1. Висміювання рекламних кліше, стандартного висвітлення тематики. Прикладом є комунікаційна кампанія «Monobank», де стратегія проявляється через іронічне заперечення традиційних рекламних стандартів банківської сфери, використання неформальної комунікації та свідоме руйнування стереотипів про «серйозність» фінансових установ. У розділі «Про нас» на своєму сайті онлайн-банк зазначає: Нас створили не інвестфонди і не чиновники. Нас створили люди, які просто втомилися від банкінгу, у якому керування своїми ж фінансами відчувається як друга робота. Атрибут «Monobank» – веселий кіт, якого споживачі можуть перевдягати, виконуючи різні завдання.

2. Самосатира та самоіронія. Тут можемо навести приклад постійної боротьби українських брендів «Укрпошти» та «Нової Пошти». У комунікаційній стратегії «Укрпошти» самосатира виступає інструментом антиреклами, що реалізується через іронічне осмислення власних недоліків і стереотипів, сприяючи формуванню довіри та лояльності аудиторії: компанія неодноразово висміювала власні черги, повільність і загалом відкрита до мемів на своїх сторінках.

3. Ще глибшим явищем є метаіронія, тобто жарт про саму рекламу, свідоме висміювання власного рекламного продукту. Таким є відеоролик «COMFY» до чорної п'ятниці. У ньому смішна, анімована тваринка телефонує своїм знайомим і повідомляє, що скоро у магазинах будуть знижки. Приклад є свідомо поганою та примітивною рекламою, що привертає увагу, а кульмінацією виступає прикінцева фраза: Боже, яка дурна реклама!

4. Реклама через заперечення та удавану негативізацію. У рекламному відео «Is it Even a City?» про норвезьке місто Осло використано парадоксальну

комунікацію, у якій «недоліки» міста інтерпретуються як його унікальні характеристики, що дозволяє відмовитися від стандартних туристичних кліше. Фрази головного героя Я б сюди не приїхав або Ви можете пройти його за 30 хвилин. Хіба це місто? викликають протилежний ефект – не відлякують, а зацікавлюють мандрівників. Так маркетологи розповіли цікавинки про Осло, відкинувши всі стандарти традиційної туристичної реклами на кшталт перелічування пам'яток.

5. Зіставлення чи протиставлення. Прикладів такого рекламного підходу чимало, зокрема серед світових брендів, до того ж почасти у доброзичливому ключі, як-от протистояння всесвітньо відомих виробників газованих напоїв «Coca-Cola» та «Pepsi» Так, в одному з рекламних роликів останнього головний герой, хлопчик, біля автомату з напоями купує собі дві пляшки «Coca-Cola» лише для того, аби стати на них і дотягнутись до кнопки із надписом «Pepsi»: зробивши це, він іде насолоджуватись напоєм, так і залишивши дві бляшанки на землі.

Вибір виду антиреклами залежить від певних цілей бренду і його готовність «бути поганим» або не всім зрозумілим.

Отже, антиреклама – це потужна стратегія, яка розширює горизонти впливу реклами на споживача порівняно з традиційними. Сьогодні бренди використовують антирекламу як проти інших брендів, так і проти себе. Антиреклама – досить творчий та конкурентоспроможний інструмент для того, аби викликати емоції та сприяти запам'ятовуванню. Вона поєднує елементи критики, творчості та маркетингової доцільності, дозволяючи брендам виходити за межі традиційних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антиреклама як стратегія: як привертати до себе увагу, відмовившись від типових маркетингових методів. URL: https://surl.li/hbwijh (дата звернення: 11.04.2026).

2. Дроздик Л. А. Політична реклама та антиреклама як елементи виборчої кампанії 2012 р. в Україні. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2014. Т. 57. С. 230–234.

3. Теорія та історія реклами: навч.-метод. посіб. / Уклад. Ю. А. Грушевська, Н. Р. Барабанова, О. М. Назаренко, Л. М. Писаренко. Одеса: Фенікс, 2019. 127 с.

СЛОВОТВІРНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ МОВИ ЗМІ)

(Юносова В. О., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасна українська мова перебуває в постійному розвитку. Важливим джерелом поповнення її словникового складу є словотвірні засоби. У зв'язку зі зміною стану і статусу української мови в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у ній активізувалися словотвірні процеси, внаслідок чого відбувається поповнення словотвірних типів новими похідними лексемами. Проблемам сучасного словотвору присвячено праці багатьох лінгвістів: Д. Баранника, Є. Карпіловської, Н. Клименко, О. Стишова, О. Тараненка та ін. Науковці фіксують «збільшення української мови в комунікативному просторі України, розширення її функції, збагачення структурних засобів» [1, с. 41].

Особливо виразно ці процеси відбиває мова засобів масової інформації, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета роботи – виявити й схарактеризувати нові похідні лексеми в мові ЗМІ, визначити продуктивні словотвірні ресурси сучасної української мови.

Загальновідомо, що серед способів словотворення найпродуктивнішим є морфологічний спосіб. У мові сучасних ЗМІ виразно простежуються нові тенденції у використанні словотвірних засобів. Особливо помітною є активізація творення нових слів на основі власних мовних ресурсів, зокрема суфіксів. На сучасному етапі розвитку української мови «засвідчено наростання словотвірної активності непродуктивного в радянську добу і навіть у кінці ХХ століття питомого афікса ***-ин(я)***, що поєднується з іменниковими твірними основами. Названий постпозитивний формант сприяє збільшенню корпусу фемінітивів» [2, с. 410]. Цю тенденцію виразно засвідчує мова ЗМІ: *Або інша замальовка: покупець розмовляє з* ***продавчинею*** *овочів на цьому ж ринку* («Україна молода», 11.08.2015); *Серед споживачок і* ***покупчинь*** *«шльопок» (та інших товарів легкої естрадної промисловості) – розлучені та покинуті, такі ж блондинки (гламурні й не дуже), успішні бізнес-леді або відверті шалави* («Дзеркало тижня», 28.12.2015); *За уміння творити й бачити прекрасне* ***мисткиня*** *завдячує своїм предкам…* («День», 18.01.2016); ***Дієтологиня*** *Прачі Джайн назвала ягоду, яка особливо корисна для жіночого здоров'я й краси.* («Газета по-українськи», 07.04 2026). Проте найактивніше іменники жіночого роду утворюють за допомогою суфікса ***-к-***, який одночасно вказує на стать особи та її належність до певного фаху, виду діяльності тощо, пор.: *Вірменська* ***композиторка*** *закінчила українську консерваторію* («День», 12.01.2016); *Я знімав, наприклад,* ***скрипальку*** *Ольгу Пархоменко* («Українська правда», 03.03.2016); *Так свого часу вирішили і юна* ***каратистка*** *з Одеси Ірина Зарецька та її тренер Денис Мороз* («Українська правда», 17.08.2015); ***Експертка*** *із зовнішньої політики Людмила Покровщук …* («Газета по-українськи», 31.03 2026); *Британська* ***журналістка*** *та* ***фотографка*** *Джейн Барфорд відвідала Херсон* («День», 06.11.2025); *Ілона Гвоздьова - українська* ***танцюристка і хореографка*** («Газета по-українськи», 19.03.2026). Прагнучи наголосити, що дійовою особою, виконавцем, є саме жінка, автори газетних статей використовують іменники жіночого роду. Саме в мові ЗМІ

фемінітиви набули найбільшого поширення.

Серед суфіксальних похідних трапляються оказіоналізми, які мають виразне стилістичне забарвлення. Для зображення негативних суспільно-політичних процесів усе частіше використовується суфікс ***-ізацій-,*** «це є виявом того що в деривaційних процесах останнього часу помітна тенденція до європеїзації чи інтернаціоналізації словотвірних типів, що виявляється у зростанні активності як твірних основ, так і афіксальних морфем, які мають загальноєвропейський або ширше – інтернаціональний характер» [3, с. 93]. Оказіональні іменники з цим суфіксом утворюються переважно від іншомовних за походженням дієслів: *гламуризація, дебілізація, десакралізація, олігархізація, маргіналізація.* Пор.: *В принципі, авторитаризм завжди асоціюється зі сакралізацією влади, в той же час, коли у нас майже рік триває* ***десакралізація*** *влади: вона вже не сприймається як щось непорушне, на відміну від сусідніх пострадянських країн, як наприклад Росії чи Білорусі* («День», 07.04.2020); *Якщо вести мову про умовний поствоєнний період, то* ***«ізраїлізація»*** *України виглядає природною* («День», 07.03.2026); *Зараз же, із запровадженням ЄДЕ, сталася повна* ***дебілізація*** *російської середньої освіти, що заклала міцну основу для подальшої* ***дебілізації*** *вищої освіти* («День», 06.08.2019).

«Серед оказіоналізмів набули поширення назви абстрактних ознак, утворені за допомогою суфікса ***-ізм/-изм***, що позначав і позначає певні політичні, наукові, мистецькі напрямки, а тепер – у публіцистичному стилі – те саме, але, як правило, з негативною оцінкою: *кучмізм*» [3, с. 94]. Пор.: ***Рашизм***. *Це поняття вже впевнено ввійшло не лише в журналістський, а й у науковий лексикон, не лише в український, а й у міжнародний (rashism)* («День», 09.03.26). Такі іменники нерідко стають базою для творення нових похідних, напр.: *Встановлено, що зловмисник готував ракетну атаку* ***рашистів*** *по залізничній інфраструктурі регіону* («День», 09.04.2026); *Показовими у тому плані, що питання виявилось досить дражливим та актуальним для української спільноти сьогодні, по четвертому році війни проти* ***рашистської*** *орди* («День», 07.03.2026).

Інший словотвірний тип становлять іменники-оказіоналізми із суфіксом ***-ість-***, що виражають властивість: *Те, що в умовах війни ми вважали тимчасовим, поволі стає* ***«нормальністю»*** *і, вочевидь, не на рік-два. Таке переосмислення торкнулося й шкільних укриттів. Якщо навчання під землею стає нашою* ***нормальністю****, то зараз ми на тому етапі, коли можемо закласти те, що вважатиметься нормою для підземних освітніх просторів*…(«Український тиждень», 23.02.2026).

Останнім часом значного поширення набувають префікси іншомовного походження ***анти-, де-.*** Вони додаються до іменників, прикметників, дієслів, утворюючи подекуди досить незвичні похідні, як-от: *антиколоніаліст, деукраїнізація, десуб'єктивізувати, деконструкція.*

Префікс ***анти-*** означає протилежність, а також має відтінок несхвалення, пор.: *Перша ж новація, якою люблять похвалятися наші* ***антиколоніалісти****, (реформа православ'я) принесла Московщині церковний розкол…* («День», 17.03.2026); *Геноцид можна розглядати як «злочин злочинів», вершину* ***антилюдяності*** («День», 27.04.2022); *…****антиінтелектуалізм*** *або «однодумство» як форма найоптимальнішої обробки мізків широкого загалу* («День», 09.03.2026).

Префікс ***де-*** переважно означає скасування, припинення, усунення чого-небудь: *Новий етап повномасштабної збройної агресії, який Росія почала 23 лютого 2022 р., Кремль публічно пояснив потребою «****денацифікуват****и» та* ***«демілітаризувати»***

Україну… («День», 27.04.2022); *Російська державна інформаційна агенція «РИА-Новости» 3 квітня 2022 р. оприлюднила на сайті статтю «Що Росія повинна зробити з Україною», в якій йшлося не лише про так звану «денацифікацію», а й про цілісну програму брутальної «**деукраїнізації**» аж до заборони самої назви «Україна»* («День», 27.04.2022); *Населення перетворюється на демографічний ресурс для виконання цього надзавдання, при чому всі **десуб'єктивізуються*** («День», 09.03.2026); *Й українським дослідникам випало окреслити його, виписати небезпеки, які він несе людству та знайти шляхи й методи **деконструкції** та деструкції цієї тоталітарної потвори* («День», 09.03.2026).

З-поміж українських префіксальних морфем частіше вживаним став префікс ***недо-,*** який зазвичай властивий дієсловам зі значенням неповноти дії (*недобачати, недолюблювати*), рідше прикметникам (*недозрілий*) та іменникам (*недоїдок*). Проте в мові ЗМІ цей префікс уживається в іменниках і має виразну негативну оцінку, пор.: *Дуже схоже, що путінський режим втрапив у пастку власної пропаганди: переконання, що Україна нібито «**недодержава**», а українці «**недонація**» зіграли із загарбниками у 2014 р. і 2022 р. злий жарт* («День», 27.04.2022).

Спостерігаємо поповнення словотворчих компонентів новими іншомовними одиницями. Зокрема, продуктивними стали аброморфеми ***кібер-*** (*кіберпростір, кіберзагроза*), ***онлайн-*** (*онлайн-трансляція, онлайн-реклама*), ***топ-*** (*топ-менеджер, топ-модель*), префіксоїд ***нано-*** (*нанотехнології, наноматеріал*). Пор.: *«Україна генерує колосальні масиви даних про сучасну війну – дронові технології, **кіберзахист,** логістика, цивільні втрати. По суті, це унікальна база знань про те, як виглядає війна XXI століття: які вразливості існують в інфраструктурі, як працює протидія БПЛА в реальних умовах, як держава функціонує під постійними **кібератаками**», – наголосила Хабібрахманова*. («Газета по-українськи», 07.04 2026); *Причому понад половину (61%) бюджетів **онлайн-рекламі** практично монопольно поділено між двома глобальними гравцями* («День», 20.04.2018); *Міжнародна група вчених розробила рослини, здатні виробляти металоорганічні каркасні структури (MOF) – **наноматеріал**, який дозволить рослинам відчувати хімікалії або ефективніше збирати світло* («День», 07.04.2026).

Досить виразною в мові ЗМІ є тенденція до активізації творення нових слів за допомогою основоскладання й абревіації, пор.: *Так, сьогодні, за словами Романцової, популярним стає **роментезі** (схрещення романтики та фентезі)* («Український тиждень» 20.03.2026); *У частині арабського світу українців представляли як «**укронацистів**» або як представників нібито декадентського суспільства* («Український тиждень», 27.03.2026); *Найбільш відчутним результатом стала домовленість про постачання **дизпалива** в Україну впродовж одного року* («Газета по-українськи», 31.03 2026); *Експертка із зовнішньої політики Людмила Покровщук зазначає, що агресія РФ вивела **БпЛА** на перший план, а Україна тут – світовий лідер* («Газета по-українськи», 31.03 2026); *Офіційно WDO опікуватиметься трьома речами: стандартами **транскордонного** обміну даними, технічною допомогою країнам Глобального Півдня та координацією політик у галузі **ШІ** і цифрової економіки* («Газета по-українськи», 07.04 2026); ***Спецпризначенці** на фронті провели серію наступальних дій на Запорізькому напрямку. За даними розвідки, **спецпідрозділ** «Артан» разом з іншими підрозділами Департаменту активних дій ГУР та Сил оборони України провів комплексну операцію…* («Газета по-українськи», 25.02.2026).

Отже, сучасна українська мова має потужні словотвірні ресурси для вираження найтонших смислових та стилістичних відтінків, вчасно реагує на

потреби суспільства та його зміни. Особливо продуктивно творяться нові слова суфіксальним способом, основоскладанням, абревіацією, а також останнім часом і префіксальним способом. Надалі варто детальніше розглянути неморфологічні способи творення слів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранник Д. Х. Українська мова на межі століть. *Мовознавство*. 2001. № 3. С. 40–47.

2. Стишов О. А. Основні тенденції розвитку лексичного складу української мови початку XXI століття. *Вісник Запорізького національного університету:* Зб. наук. пр. Філологічні науки. С. 406–415.

3. Тодор О. Г. Соціально зумовлені іменники-оказіоналізми у мові сучасних Інтернет-ЗМІ (суфіксальний словотвір). *Наукові записки НаУКМА*. Том 137. Філологічні науки (Мовознавство). С. 92–95.

ТЕХНІЧНІ НАУКИ

МОДУЛЬ ПРУЖНОСТІ ПІД ЧАС СТАТИЧНОГО ЗГИНАННЯ ЛЕГКИХ СТРУЖКОВИХ ПЛИТ З ВМІСТОМ СТРУЖКИ ЗІ СТЕБЕЛ СОНЯШНИКА ТА МІСКАНТУСА

(Козак Р. О., доктор технічних наук, професор, зав. кафедри ТДКМ
Бірук В. С., аспірант)
Національний лісотехнічний університет України,
м. Львів, Україна

Зростання вимог до плитних матеріалів разом із обмеженістю традиційної деревинної сировини стимулює пошук нових ресурсів для їх виробництва [1]. У цьому контексті значний інтерес становить аграрна та швидкоростуча біомаса, зокрема стебла соняшника та міскантуса, які можуть розглядатися як альтернативна сировина для виготовлення стружкових плит зі зниженою щільністю. Використання недеревних рослинних компонентів змінює структуру плит і, відповідно, їх експлуатаційні характеристики, що підтверджується результатами попередніх досліджень [2]. Особливо це проявляється у легких стружкових плитах, де зменшення щільності, необхідне для зниження маси матеріалу, зазвичай супроводжується зниженням міцності та жорсткості [3]. Попри наявні наукові напрацювання у сфері застосування альтернативної рослинної сировини, вплив співвідношення різних її видів, зокрема стружки зі стебел соняшника та міскантуса, на властивості легких плит досліджений недостатньо. Це обумовлює доцільність проведення досліджень, спрямованих на встановлення залежностей між складом композиції, щільністю матеріалу та його механічними показниками для оцінки перспектив використання таких плит у виробничій практиці.

Для досліджень у лабораторних умовах виготовляли тришарові стружкові плити розміром 290×290×16 мм (довжина×ширина×товщина) з розрахунковою щільністю 550 кг/м^3. Масова частка зовнішніх шарів становила 33 %, середнього – 67 %. Зовнішній шар на 100 % складався з деревинної стружки через наявність м'якої серцевини в стеблах соняшника та міскантуса, що могло б ускладнити в майбутньому процес ламінування. Пропорції стружки деревинної, соняшникової та міскантуса у внутрішньому шарі змінювалися від 0 до 100 % з інтервалом 25 %. Для виготовлення плит застосовували клей на основі карбамідоформальдегідної (КФ) смоли. Витрата КФ смоли за сухим залишком становила 14 мас. % і 9 мас. % від маси абсолютно сухої стружки для зовнішнього та внутрішнього шарів відповідно. До смоли додавали 2,3% і 0,5 % розчину карбаміду і 0,2 % і 0,6 % сульфату амонію в перерахунку на масу сухої стружки для зовнішнього і внутрішнього шарів відповідно. Парафінову емульсію 0,8 % в розрахунку на масу сухої стружки також додавали в суміш смоли. Плити пресували за питомого тиску 2,5 МПа, температури плит преса 190°С. Тривалість пресування становила 0,37 хв/мм. Впродовж останніх 30 с циклу пресування тиск безперервно знижували до 0 МПа. Виготовлені плити кондиціонували згідно умов стандарту EN 322 за температури приміщення (20 ± 2)^0

С, відносної вологості повітря (65 ± 5)% впродовж семи діб. Визначення модуля пружності під час статичного згинання проводили згідно з ДСТУ EN 310:2022.

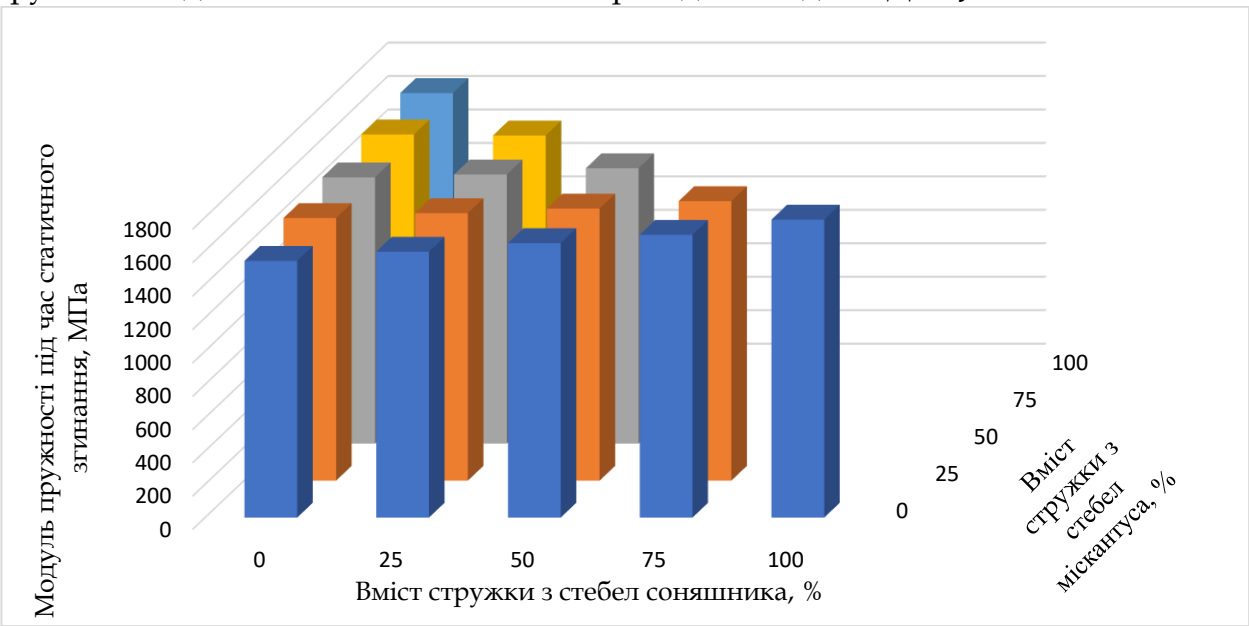

Рис. 1. Залежність модуля пружності під час статичного згинання легких стружкових плит від вмісту в них стружки зі стебла соняшника та міскантуса

Встановлено (рис. 1), що збільшення частки стружки зі стебел соняшника та міскантуса в середньому шарі плит позитивно впливає на їх пружність. Значення модуля пружності під час статичного згинання легких плит, які містили стружку зі стебел соняшника та міскантуса, є більшим, ніж у плит, виготовлених винятково з деревинної стружки. Зі зростанням частки стружки зі стебел соняшника у плиті модуль пружності під час статичного згинання зростає прямолінійно та у плит з 100 % стружки зі стебел соняшника модуль пружності є на 16,04 % більшим, ніж у плит із 100 % деревинної стружки. Зі зростанням частки стружки зі стебел міскантуса у плиті модуль пружності під час статичного згинання зростає прямолінійно та у плит з 100 % стружки зі стебел міскантуса модуль пружності є на 7,4 % більшим, ніж у плит із 100 % деревинної стружки. Порівняно з стружковими плитами, виготовленими з 100 % деревинної стружки, стружкові плити з вмістом комбінації матеріалів стружки зі стебел соняшника та міскантуса мають на 4,09-8,77 % вищий показник модуля пружності під час статичного згинання залежно від частки стружки кожного з них. Всі досліджувані зразки відповідають вимогам ДСТУ CEN/TS 16368:2022.

Таке покращення властивостей у легких стружкових плит, виготовлених з застосуванням стружки зі стебел соняшника та міскантуса пов'язано з їх структурними особливостями. На відміну від деревини, стружка з цих матеріалів легша й еластичніша та в процесі пресування вона легко деформується і заповнює міжстружкові порожнини у плиті, тим самим збільшуючи кількість адгезійних контактів, що і покращує модуль пружності плит під час статичного згинання.

Висновки. З'ясовано, що модуль пружності під час статичного згинання легких стружкових плит склеєних КФ клеєм і виготовлених з використанням стружки зі стебел соняшника та міскантуса є більшим, ніж у легких стружкових плит з деревинної стружки. На модуль пружності під час статичного згинання легких стружкових плит, стружка зі стебел соняшника має більший вплив ніж стружка зі

стебел міскантуса.

Модуль пружності під час статичного згинання зростає в легких стружкових плит у яких внутрішній шар містив 100 % стружки зі стебел соняшника на 16,04 % та на 7,4 % в легких стружкових плит у яких внутрішній шар містив 100 % стружки зі стебел міскантуса, порівняно з легкими стружковими плитами з внутрішнім шаром із 100 % деревини. За комбінування у внутрішньому шарі легких стружкових плит стружки зі стебел соняшника, міскантуса та деревини модуль пружності під час статичного згинання зростав в діапазоні 4,09-8,77 %.

Встановлено, що всі досліджувані зразки легких стружкових плит відповідали вимогам ДСТУ CEN/TS 16368:2022, тому застосування стружки з стебел соняшника та міскантуса у виробництві таких плит дасть змогу зменшити використання деревини, знизить екологічне навантаження на довкілля, сприятиме утилізації та раціональному використанню залишків сільського господарства і розширить сировинну базу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bekhta P., Kozak R., Gryc V., Pipíška T., Sedliačik J., Reh R., Ráheľ J., Rousek R. Properties of lightweight particleboard made with sunflower stalk particles in the core layer. *Industrial Crops and Products*. 2023. Vol. 205. Article 117444. DOI: https://doi.org/10.1016/j.indcrop.2023.117444

2. Pędzik, M., Janiszewska, D., & Rogoziński, T. Alternative lignocellulosic raw materials in particleboard production: a review. *Industrial Crops and Products*. 2021. Vol. 174. Art. 114162. DOI: https://doi.org/10.1016/j.indcrop.2021.114162

3. Bekhta, P., Kozak, R., Sedliačik, J., Gryc, V., Sebera, V., Bajzová, L., & Iždinský, J. Selected Properties of Veneered Lightweight Particleboards with Expanded Polystyrene. *Materials*. 2022. Vol. 15 No.18. Art. 6474. DOI: https://doi.org/10.3390/ma15186474

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНІЧНОЇ МЕХАНІКИ У РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

(Перегудова В. І., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Цілі сталого розвитку (ЦСР), що впроваджуються резолюцією Генеральної Асамблеї ООН, виступають фундаментальною основою глобальної трансформації, мета якої – рівність, справедливість, безпека, чиста екологія. Сьогодні для України, що п'ятий рік протистоїть повномасштабній агресії, ці терміни – не просто виконання міжнародних зобов'язань, а питання виживання та відновлення. Саме тому поєднання освіти, екології та економіки в одну стратегію є можливістю для успішного майбутнього.

Системність у впровадженні парадигми сталого розвитку дозволяє здійснити інтеграцію освітніх, екологічних, економічних та соціокультурних складових у цілісну архітектуру суспільної модернізації. Такий підхід забезпечує перехід від фрагментарних ініціатив до комплексної стратегії забезпечення сталого прогресу та зміцнення національної стійкості перед глобальними та локальними викликами [1; 2].

Теоретико-методологічне підґрунтя інтеграції ідей сталого розвитку в освітній простір сформовано у працях багатьох науковців. Зокрема, концептуальні засади екологізації освіти та формування сталого світогляду досліджували такі вчені, як Н. Пустовіт, О. Пометун, С. Степаненко. Питання професійної підготовки майбутніх учителів у контексті глобальних викликів висвітлено в роботах В. Кременя та Н. Ничкало. Водночас, дидактичний потенціал технічних дисциплін залишається недостатньо розкритим, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до викладання технічної механіки як одного з інструментів реалізації концепції сталого розвитку.

Технічна механіка є фундаментальною базою для формування інженерного світогляду майбутнього учителя, яка безпосередньо впливає на процеси проектування та споживання ресурсів. Її інструментарій дозволяє трансформувати абстрактні екологічні цілі у конкретні розрахункові моделі.

Завдяки методам розрахунку на міцність, жорсткість та стійкість, технічна механіка дозволяє створювати конструкції з мінімальною вагою при максимальній надійності (ЦСР 9: Промисловість, інновації та інфраструктура). Точний розрахунок балок чи ферм дозволяє уникати «перезакладання» зайвого металу чи бетону, виробництво яких є одним із головних джерел викидів CO_2. Дослідження механічних властивостей нових, екологічних або перероблених матеріалів дає змогу замінювати ними традиційні енергоємні матеріали. Розділи трибології (науки про тертя та зношування) спрямовані на підвищення ККД механізмів. Менше тертя — менше споживання палива або електрики (ЦСР 7: Доступна та чиста енергія). Розробка легких конструкцій для електромобілів та систем мікромобільності (велосипеди, самокати) спирається на кінематичний та динамічний аналіз (ЦСР 11: Сталий розвиток міст та громад).

Висновки. Технічна механіка має потужний потенціал для втілення ідей

сталого розвитку. Вона дає можливість перетворити абстрактні екологічні вимоги на реальні технічні рішення.

Пріоритетним напрямом майбутніх досліджень є модернізація змісту технічної підготовки вчителів шляхом впровадження STEM-технологій та принципів сталого розвитку як основи для проектування інноваційного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. The role of educational institutions in transformations to achieve sustainable development / O. Kurylo, O. Kryvylova, V. Zhyhir, V. Peregudova, Y. Bielova-Oleynik, S. Onyshchenko, O. Revutska. *Problems and Perspectives in Management*. 2025. Vol. 23, Iss. 2 (special issue). P. 38–53. DOI: https://doi.org/10.21511/ppm.23(2-si).2025.04

2. Перегудова В. Позашкільна освіта як інструмент реалізації Цілей сталого розвитку. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях* : матеріали X Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (26 вересня 2025 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 135–137.

МЕХАНІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЛЕГКИХ СТРУЖКОВИХ ПЛИТ ІЗ ЗАМІНОЮ ДЕРЕВИНИ КОСТРИЦЕЮ КОНОПЕЛЬ

(Рябишев Р. І., аспірант)
Національний лісотехнічний університет України,
м. Львів, Україна

У сучасних умовах дефіциту деревинної сировини, підвищення її вартості та посилення екологічних вимог до виробництва плитних матеріалів дедалі більшого значення набуває пошук альтернативних лігноцелюлозних ресурсів для часткової або повної заміни деревини. Стружкові плити залишаються одним із провідних видів деревинних композитів, а їх частка у загальному виробництві плит у країнах Європейської федерації виробників деревних плит становила близько 53 %. Водночас для виробництва легких плит питання збереження достатніх механічних властивостей є особливо важливим, оскільки зниження щільності зазвичай супроводжується погіршенням міцності та жорсткості [2]. У цьому контексті використання аграрних залишків, зокрема костриці конопель, є перспективним напрямом розширення сировинної бази плитного виробництва [1; 3].

Костриця конопель є відновлюваною сировиною, яка утворюється у значній кількості після первинної переробки технічних конопель. Її використання у виробництві стружкових плит дає змогу зменшити споживання деревини, знизити ресурсне навантаження на лісові екосистеми та залучити до технологічного циклу відходи сільськогосподарського походження. Водночас більшість відомих досліджень стосується плит середньої або підвищеної щільності, тоді як дані про механічні властивості легких плит із кострицею конопель у діапазоні 350–550 кг/м³ залишаються обмеженими [1; 3]. Метою роботи було з’ясувати вплив часткової та повної заміни деревинної стружки кострицею конопель у внутрішньому шарі на механічні властивості легких стружкових плит.

У лабораторних умовах виготовляли тришарові стружкові плити розміром 290×290×16 мм із цільовою щільністю 350, 450 і 550 кг/м³. Зовнішні шари формували лише з деревинних частинок, а у внутрішньому шарі співвідношення деревинної стружки та костриці конопель становило 100:0, 75:25, 50:50, 25:75 та 0:100 %. Співвідношення зовнішніх і внутрішнього шарів було 33:67 %. Для склеювання використовували карбамідоформальдегідну смолу; пресування здійснювали за тиску 2,5 МПа, температури 190 °С і тривалості 0,37 хв/мм. Механічні властивості визначали відповідно до вимог стандартів ДСТУ EN 310, ДСТУ EN 319 та ДСТУ EN 320. Оцінювали межу міцності на згин, модуль пружності, міцність на розтяг перпендикулярно до площини плити, а також питомий опір витягування шурупів із площини та торця плити.

Дисперсійний аналіз підтвердив статистично значущий вплив щільності плит на всі досліджувані механічні показники, тоді як вміст костриці конопель був значущим для межі міцності на згин, модуля пружності та показників утримання шурупів. Отримані результати засвідчили, що збільшення щільності плит від 350 до 550 кг/м³ суттєво покращує їхню несучу здатність. Для плит зі 100 % костриці конопель у внутрішньому шарі та щільністю 450 і 550 кг/м³ значення MOR були відповідно на 74,6 % і 149,18 % вищими, ніж у плит аналогічного складу щільністю

350 кг/м³. Для плит щільністю 450–550 кг/м³ значення MOR перевищували мінімальне нижнє значення 3,5 МПа, встановлене стандартом ДСТУ CEN/TS 16368:2022.

Порівняння з контрольними плитами зі 100 % деревинної сировини показало, що використання костриці конопель у внутрішньому шарі не лише не погіршує показники згинання, а в окремих випадках забезпечує їх підвищення. Зокрема, у плит щільністю 550 кг/м³ зі 100 % костриці конопель MOR і MOE перевищували контрольні значення на 19,22 % та 11,38 % відповідно. Це можна пояснити особливостями формування внутрішньої структури плити та зростанням кількості адгезійних контактів у щільнішому матеріалі. Водночас міцність на розтяг перпендикулярно до площини плити дещо зменшувалася: для плит такої самої щільності спад IB становив 8,26 %, однак цей показник залишався в межах вимог ДСТУ CEN/TS 16368:2022, що є важливим для практичного використання матеріалу.

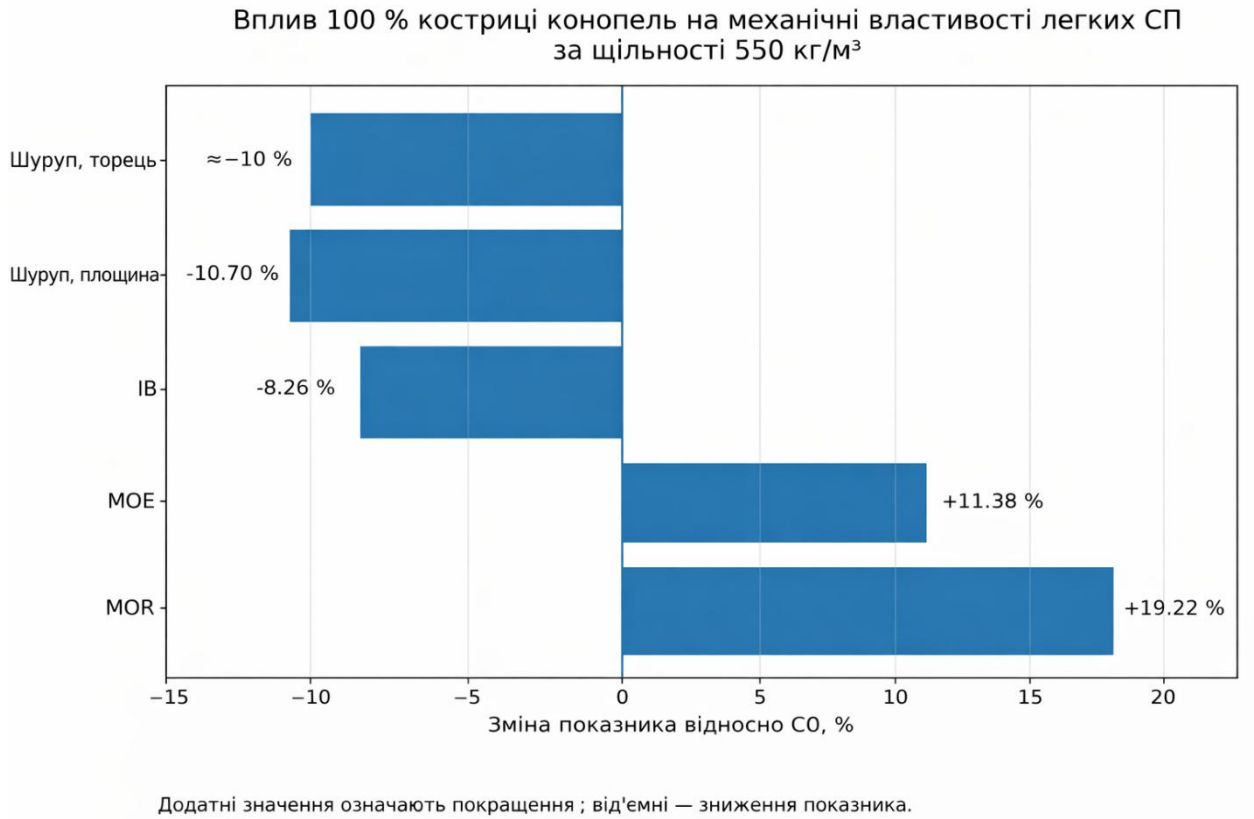

Рис. 1 Зведена діаграма механічних властивостей легких стружкових плит С0 і С100 за щільності 550 кг/м³

Встановлено також, що зі збільшенням частки костриці конопель знижується питомий опір витягування шурупів, проте негативний ефект істотно зменшується зі зростанням щільності плит. Для зразків А100 питомий опір витягування шурупів із площини був на 22,97 % нижчим за контроль, а з торця — приблизно на 20 % нижчим. Однак у плит С100 зниження цього показника для площини становило лише 10,7 %, а для торця – близько 9–11 %. Таким чином, підвищення щільності частково компенсує вплив недеревної сировини на здатність плит утримувати кріпильні елементи. Водночас плити щільністю 450 кг/м³ за вмісту костриці до 50 % відповідали вимогам класу LP1 за MOR та IB і класів LP1–LP2 за MOE, а плити

щільністю 550 кг/м³ із 50 % кострищі відповідали вимогам для класів LP1 і LP2.

Отже, результати дослідження підтверджують доцільність використання кострищі конопель як альтернативної сировини у виробництві легких стружкових плит. Найперспективнішими виявилися плити щільністю 550 кг/м³, у яких часткова або повна заміна деревинної стружки кострицею забезпечує збереження нормативної відповідності за основними механічними показниками, а для міцності на згин і модуля пружності навіть сприяє їх покращенню. Практичне значення роботи полягає у можливості скорочення споживання деревинної сировини, розширення використання аграрних відходів та підвищення екологічної стійкості виробництва плитних матеріалів.

Висновки. Механічні властивості легких стружкових плит істотно залежать від щільності та вмісту кострищі конопель у внутрішньому шарі. За щільності 550 кг/м³ плити зі 100 % кострищі конопель у внутрішньому шарі характеризуються вищими значеннями MOR і MOE порівняно з контрольними плитами, тоді як зменшення IB є помірним і нормативно допустимим. Заміна деревинної стружки кострицею конопель знижує опір витягуванню шурупів, однак цей ефект суттєво послаблюється зі збільшенням щільності плит. Отримані результати свідчать про перспективність застосування кострищі конопель для виготовлення легких стружкових плит із належним рівнем механічних властивостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Auriga R., Pędzik M., Mrozowski R., Rogoziński T. Hemp shives as a raw material for the production of particleboards. *Polymers*. 2022. Vol. 14, No. 23. Art. 5308.

2. Bekhta P., Kozak R., Sedliačik J. et al. Selected properties of veneered lightweight particleboards with expanded polystyrene. *Materials*. 2022. Vol. 15, No. 18. Art. 6474.

3. Réh R., Vrtielka J. Particleboards from hemp shives and wood particles. *Acta Facultatis Xylologiae*. 2013. Vol. 55, No. 2. P. 129–138.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

**(Гамбарнюк О. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Захарова Н. М. кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

Сучасні соціально-політичні події, пов’язані з повномасштабною війною в Україні, призвели до глибоких змін у життєдіяльності дітей, зокрема дошкільного та молодшого шкільного віку. Воєнні дії, вимушене переміщення, втрата домівки, звичного кола спілкування та тривале перебування в умовах невизначеності стали потужними психотравмуючими чинниками. У цьому контексті особливої гостроти набуває проблема соціально-психологічної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб (ВПО) до нового освітнього середовища. Заклад освіти стає першим інститутом соціалізації на новому місці, від успішності інтеграції в який залежить подальший соціальний розвиток дитини та її психологічне благополуччя.

Особливо вразливою є категорія дітей, чия психіка перебуває на етапі активного формування. Вимушене переселення руйнує базове почуття безпеки, що проявляється в порушенні емоційної рівноваги, появі страхів, депресивних станах або агресивності. За відсутності фахового супроводу процес адаптації може трансформуватися в стійку дезадаптацію, що негативно позначається на когнітивних процесах та здатності до соціальної взаємодії. Тому, пошук та обґрунтування методів соціально – психологічної допомоги, спрямованих на полегшення адаптаційного періоду дітей ВПО, є стратегічним завданням сучасної педагогічної психології.

Проблема психологічних наслідків війни для дітей і шляхів їх подолання висвітлюється в працях багатьох науковців. Зокрема, питання резильєнтності та психологічної стійкості досліджували О. Кокун та С. Богданов [4; 5]. Особливості арт-терапевтичної роботи з дитячою травмою описані у працях О. Вознесенської та О. Луценко [1]. Соціальні аспекти інтеграції ВПО в громади розкриті в роботах В. Андрєєнкової та Л. Дзюбко [2; 3]. Серед зарубіжних фахівців варто відзначити T. Betancourt та A. Masten, які акцентують увагу на важливості підтримуючого середовища.

Водночас питання специфіки адаптації дітей ВПО безпосередньо в умовах нового освітнього простору під час активної фази бойових дій потребує додаткового теоретичного та емпіричного аналізу.

Мета і методи дослідження полягають у теоретико-прикладному обґрунтуванні змісту та методів соціально-психологічної адаптації дітей ВПО до нового освітнього середовища, спрямованих на зниження рівня травматизації та успішну інтеграцію в колектив. Теоретичні методи: аналіз та порівняння літературних даних; синтез, систематизація та узагальнення наукових публікацій;

емпіричні: анкетування, спостереження за процесом подолання психологічної травми, бесіда з батьками дітей, які пережили травматичний досвід.

Соціально-психологічна адаптація дитини ВПО – це складний багаторівневий процес пристосування до нових умов життєдіяльності, що включає прийняття нових соціальних норм, встановлення контактів з педагогами та однолітками, а також подолання внутрішнього психологічного бар'єру «чужинця». У ході дослідження встановлено, що успішність цього процесу залежить від трьох ключових векторів: внутрішніх ресурсів дитини, емоційного стану сім'ї та ступеня інклюзивності освітнього простору [2].

Теоретичний аналіз дозволив виділити специфічні чинники, що ускладнюють адаптацію: втрата соціального статусу – дитина опиняється в ситуації, де її попередні здобутки та авторитет не мають значення; стигматизація – ризик виникнення конфліктів на фоні відмінностей у досвіді переживання війни між місцевими дітьми та дітьми-переселенцями; вторинна травматизація – постійні повітряні тривоги та навчання в укриттях на новому місці актуалізують попередній травматичний досвід.

На основі вивчення наукових джерел було структуровано систему методів, що забезпечують ефективну адаптацію [1; 3]. Дана система складається з сучасних методів та технік соціально-психологічної підтримки дітей з проблемами адаптації.

1. Когнітивно-ігрові методи та заземлення. Для дітей молодшого віку критично важливим є відновлення відчуття контролю над простором.

2. Арттерапія та метод метафоричних карт. Арт-терапевтичні техніки (малювання піском, колажування, ліпка) є незамінними, оскільки дозволяють виразити переживання, які дитина не може вербалізувати.

3. Соціально-комунікативна тренінгова робота, оскільки адаптація неможлива без взаємодії. Важливою є роль вчителя, як модератора, який підкреслює унікальність кожної дитини, створюючи атмосферу безпеки.

4. Казкотерапія та бібліотерапія – читання та обговорення казок про героїв, які долали труднощі переїзду та знаходили друзів, що дозволяє дитині ідентифікувати себе з успішною моделлю поведінки. Це знімає напругу та дає готові алгоритми вирішення конфліктних ситуацій.

5. Робота з батьками, оскільки соціально-психологічна адаптація дитини неможлива без стабільного дорослого поруч. Психологічна просвіта батьків щодо вікових особливостей прояву травми та методів підтримки дитини вдома є невід'ємною частиною супроводу.

Проведене дослідження підтверджує, що соціально-психологічна адаптація дітей ВПО є багатогранним процесом та потребує інтегративного підходу. Основними результатами роботи є теоретичне обґрунтування системи психологічного супроводу, яка базується на поєднанні ігрових, арт-терапевтичних та комунікативних методів. Встановлено, що своєчасне застосування зазначених технік дозволяє значно знизити рівень адаптаційного стресу, запобігти розвитку психосоматичних розладів та сприяти повноцінній інтеграції дитини в нове соціокультурне середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арттерапія дітей у часи війни: методичний посібник / за заг. ред. О. В. Вознесенської, О. Л. Луценко. Київ : ФОП Назаренко Т. В., 2023. 118 с.

2. Безпечне освітнє середовище: психосоціальна підтримка дітей ВПО: навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ : Основа, 2024. 156 с.

3. Дзюбко Л. В., Мельник І. В. Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи*. 2024. № 8(50). С. 825–838.

4. Кокун О. М. Ресурси психологічної стійкості дітей та їхніх родин у кризових умовах. *Практична психологія та соціальна робота*. 2024. № 2. С. 5 –13.

5. Психологічна допомога дітям у ситуаціях збройних конфліктів: практ. посіб. / за ред. С. О. Богданова. Київ : НаУКМА, 2023. 160 с.

ОЦІНКА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОСІБ ПІД ТИМЧАСОВИМ ЗАХИСТОМ У НІМЕЧЧИНІ

(Голкін А. О., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Петровська К. В, кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасні глобальні кризи, зокрема війна в Україні, призвели до масового переміщення населення, значна частина якого отримала тимчасовий захист у країнах Європейського Союзу. З початку 2022 року Німеччина стала однією з основних держав, що надала притулок українським біженцям. Важливою складовою соціальної політики цієї держави є інтеграційні програми, спрямовані на адаптацію, соціальну та психологічну підтримку, забезпечення доступу до житла, освіти та ринку праці.

Актуальність дослідження полягає у потребі оцінити ефективність цих програм, виявити проблемні аспекти та визначити шляхи їх вдосконалення, що, у свою чергу, сприятиме успішній інтеграції тимчасово захищених осіб у німецьке суспільство.

За даними BAMF – Федерального офісу з питань міграції та біженців (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), у 2023 році в Німеччині було зареєстровано понад 1,2 млн осіб, які отримали тимчасовий захист [4].

Дослідження GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, Німецьке товариство міжнародного співробітництва) щодо включення переміщених осіб у національні системи показують, що інтеграція потребує комплексного підходу – від доступу до освіти та працевлаштування до соціальної підтримки та медіації культурних відмінностей. Попередні роботи також свідчать про труднощі реалізації інтеграційних політик у практиці, зокрема через обмеження доступу до курсів, брак ресурсів та організаційні бар'єри.

Проблема інтеграції осіб, які отримали тимчасовий захист, активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій літературі. Зокрема, М. Берг у своєму дослідженні підкреслює, що володіння мовою країни перебування є необхідною, але недостатньою умовою для повної соціальної інтеграції. Автор зазначає, що соціальні чинники та явища відчуження («othering») обмежують доступ біженців до цифрових ресурсів та соціальних мереж, необхідних для ефективної адаптації [1].

Важливість психологічної підтримки та її вплив на інтеграційні процеси підкреслюють Л. Вальтер, Д. Раєс, Ю. Амман. Дослідження показало, що наявність доступу до консультацій і груп підтримки безпосередньо пов'язана з рівнем соціальної активності та професійної включеності біженців у приймаючому середовищі [6].

Вчені Г. Брюкер, Ю. Кос'якова досліджували великомасштабні дані панелі домогосподарств і виявили, що інтеграційний успіх значною мірою залежить від економічних чинників, доступу до ринку праці та підтримки з боку державних структур. Автори відзначають, що політика інтеграції повинна враховувати регіональні відмінності та конкретні потреби окремих груп біженців [3].

В науковій літературі інтеграційні програми для біженців і осіб під тимчасовим захистом аналізуються як важлива складова політики соціальної адаптації. Зокрема, дослідження OECD (Organisation for Economic Co operation and Development, Організація економічного співробітництва та розвитку) підкреслюють, що мовні курси та доступ до ринку праці – ключові складові успішної інтеграції біженців у Німеччині, тоді як статистичні дослідження BAMF приділяють увагу участі мігрантів у мовних курсах та інструментах адаптації [4].

Здійснивши аналіз сучасних програм інтеграції біженців у Європі С. Спенсер, К. Намата, Е. Хацідімітріаду, Е. Маккаллум дійшли висновку, що комплексні програми, які поєднують мовні курси, психосоціальну підтримку та професійну підготовку, демонструють найвищу ефективність, тоді як фрагментовані ініціативи часто не дають бажаних результатів [1].

М. Кльокнер, Й. Купманн зосереджуються на освітньому компоненті інтеграції, досліджуючи адаптацію студентів-біженців у закладах вищої освіти Німеччини. Вони підкреслюють, що підтримка у формі менторства та академічних консультацій значно підвищує рівень академічної та соціальної інтеграції.

Серед вітчизняних досліджень Я. Державний аналізує зарубіжний досвід інтеграції вимушених мігрантів та виділяє ключові моделі адаптації у приймаючому соціумі, звертаючи увагу на необхідність поєднання соціальної, економічної та культурної підтримки [2]. Крім того, Г. Смалійчук зосереджується на теоретичних основах інтеграційних процесів і підкреслює, що успішна інтеграція потребує взаємодії між державними інституціями та громадськими організаціями, а також адаптації програм до специфічних потреб різних груп іммігрантів.

Таким чином, аналіз літератури демонструє, що для забезпечення ефективної інтеграції осіб під тимчасовим захистом необхідний комплексний підхід, який включає мовні програми, психосоціальну підтримку, професійну адаптацію та координацію з боку держави та громадських організацій (див. рис. 1.). При цьому важливим аспектом є врахування як міжнародного досвіду, так і національних особливостей, що підтверджують українські дослідники.

Рис. 1 Основи інтеграційних програм

Це зумовлює необхідність безпосереднього аналізу сучасних інтеграційних ініціатив у Німеччині, що й стане предметом нашого дослідження.

Інтеграційні програми для осіб під тимчасовим захистом у Німеччині

охоплюють низку взаємопов'язаних складових, що забезпечують соціальну, економічну та культурну адаптацію. Володіння мовою країни перебування, за даними М. Берг, є фундаментом інтеграції, проте без професійної підготовки та доступу до соціальних ресурсів воно не гарантує повної адаптації [1]. Мовна підготовка сприяє формуванню соціальних зв'язків і відкриває доступ до професійної підготовки, що підтверджують Л. Вальтер, Д. Раєс, Ю. Амман [6].

Професійна адаптація, за висновками Г. Брюкер, Ю. Кос'якова, значно підвищує шанси на економічну самостійність та інтеграцію [3]. М. Кльокнер та Й. Купманн відзначають, що освітні програми та менторство для студентів-біженців сприяють як академічній, так і соціальній інтеграції [5].

Психосоціальна підтримка, включаючи консультації психологів та групові сесії, сприяє зниженню рівня тривожності та депресивних станів серед біженців, що безпосередньо впливає на їхню здатність активно брати участь у соціальному та професійному житті [5]. Український досвід, представлений Я. Державним, підтверджує, що комплексні підходи, що поєднують мовну, професійну та психосоціальну підтримку, забезпечують успішну адаптацію переселенців [2].

Культурна інтеграція, як відзначає Г. Смалійчук, включає участь у громадських та культурних заходах, що зміцнює соціальні зв'язки та зменшує прояви ізоляції. Комплексний підхід, який поєднує всі компоненти інтеграції, є ключовим для ефективної адаптації осіб під тимчасовим захистом.

Таблиця 1. ілюструє основні напрямки інтеграційних програм та їх цільову спрямованість.

Таблиця 1.

Основні напрямки інтеграційних програм та їх цільова спрямованість

Напрямок інтеграції	**Приклади програм**	**Цільова група**	**Основна функція**
Мовна підготовка	Deutschkurs BAMF, Integration durch Sprache	Дорослі та молодь	Формування мовних навичок та комунікаційної компетентності
Професійна адаптація	Професійні тренінги, менторство	Дорослі	Підвищення рівня працевлаштування та професійних навичок
Психосоціальна підтримка	Групові сесії, психологічні консультації	Дорослі та молодь	Зниження психологічного стресу, підвищення соціальної активності
Культурна інтеграція	Громадські та культурні заходи	Дорослі та молодь	Формування соціальних зв'язків та культурної адаптації

Отже, аналіз інтеграційних програм показує, що ефективна адаптація осіб під тимчасовим захистом забезпечується комплексним підходом, який включає:

1. Мовну підготовку, що формує соціальні зв'язки та відкриває доступ до професійної підготовки.

2. Професійну адаптацію та доступ до ринку праці, що підвищує економічну самостійність.

3. Психосоціальну підтримку, що знижує психологічний стрес та сприяє

соціальній активності.

4. Культурну інтеграцію, що формує взаєморозуміння з приймаючим суспільством.

Комплексна взаємопов'язана модель інтеграції забезпечує максимальну ефективність адаптаційних процесів, що підтверджується як зарубіжними, так і вітчизняними дослідженнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берг М. Інтеграція біженців у Німеччині: взаємодія «іншості», цифрової ізоляції та переговорів про ідентичність. *Int. Migration & Integration* 26, 2025. С. 235–254. URL: https://doi.org/10.1007/s12134-025-01238-0 (дата звернення: 30.03.2026).

2. Державний Я. Механізми адаптації, інтеграції та асиміляції вимушених мігрантів у приймаючий соціум: зарубіжний досвід. *Економіка та суспільство*. 2023. С.56–68. URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-56-68 (дата звернення: 20.03.2026).

3. Brücker H., Kosyakova Y. Exploring Integration and Migration Dynamics: The Research Potentials of a Large Scale Longitudinal Household Study of Refugees in Germany. Eur. Sociol. Rev. 2025. *European Sociological Review*, V. 42, Issue 1, 2026, P. 146–163 URL: https://doi.org/10.1093/esr/jcaf032 (дата звернення: 10.03.2026).

4. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). *Refugees in the integration courses: Brief Analysis* 05|2025. Нюрнберг: BAMF, 2025. URL: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2025-ibs-gefluechtete-integrationskurs.html?nn=282772 (дата звернення: 20.03.2026).

5. Namata C., Hatzidimitriadou E., McCallum E. Integration of Refugees and Asylum Seekers in Europe: A Scoping Review of Interventions. *J. Int. Migr. Integr*. 2025; P. 513–541. URL: https://doi.org/10.1007/s12134-025-01244-2 (дата звернення: 15.03.2026).

6. Walther L., Rayes D., Amann J., Flick U., Ta TMT, Hahn E., Bajbouj M. Mental Health and Integration: A Qualitative Study on the Struggles of Recently Arrived Refugees in Germany. *Front Public Health*. 2021 Nov 4; 9:576481. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34805055/ (дата звернення 29.03.2026).

ПИСЬМОВІ ТЕХНІКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ КЛІЄНТІВ У КРИЗОВИХ СТАНАХ

(Домова О. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
Мацейко Н. В., старший викладач)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

У сучасних умовах воєнного стану в Україні проблема надання ефективної психосоціальної підтримки особам, які перебувають у кризових станах, набуває особливої наукової та практичної значущості. Зростання кількості осіб, що переживають тривалий стрес, втрати, травматичний досвід, вимушене переміщення, актуалізує потребу у впровадженні доступних, гнучких і науково обґрунтованих інструментів підтримки. Одним із таких універсальних інструментів є письмові техніки, які сприяють опрацюванню переживань, зниженню емоційного напруження та активізації внутрішніх ресурсів особистості.

Ступінь наукової розробленості проблеми свідчить про наявність значного масиву досліджень, присвячених використанню письмових технік у роботі з емоційним та травматичним досвідом. У зарубіжному науковому дискурсі питання ефективності письмових технік ґрунтовно досліджували К. Адамс, К. Бейкі, С. Біл, Б. Маркс, Дж. Пеннебейкер, Дж. Сміт, Д. Слоан. Їхні праці підтверджують ефективність експресивного письма та структурованих письмових інтервенцій у зниженні психологічного дистресу, опрацюванні травматичного досвіду та покращенні психоемоційного стану. У працях українських науковців – С. Кузікової, С. Лукомської, М. Смульсон, Н. Чепелєвої – розкрито психологічні механізми письма як засобу опрацювання переживань та розвитку рефлексії. Водночас питання системного використання письмових технік як інструменту психосоціальної підтримки клієнтів у кризових станах, включно з практикою соціальної роботи, залишається недостатньо розробленим, що зумовлює актуальність дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні письмових практик як інструменту психосоціальної підтримки клієнтів у кризових станах, а також у визначенні їх функціональних можливостей, механізмів впливу та потенціалу застосування у практиці соціальної роботи.

У межах психосоціального підходу *кризовий стан* розглядається як результат взаємодії зовнішніх стресогенних чинників та внутрішніх ресурсів особистості, що проявляється у дезорганізації психічної діяльності, зниженні адаптаційного потенціалу та порушенні звичних механізмів саморегуляції. Водночас криза інтерпретується не лише як стан дезадаптації, а й як потенційно значуща точка особистісної трансформації за умови своєчасного залучення адекватних форм підтримки [4, с. 72–75].

У цьому контексті *письмові техніки* розглядаються як доступний, гнучкий та варіативний інструмент підтримки осіб, які перебувають у кризових станах. Їх застосування ґрунтується на здатності письма забезпечувати зовнішню фіксацію та усвідомлення емоційного досвіду, сприяти когнітивному осмисленню подій, а також поступовій інтеграції травматичних або стресових переживань у структуру індивідуального життєвого досвіду. На відміну від клінічно орієнтованих втручань,

письмові техніки можуть ефективно застосовуватися у неклінічному просторі соціальної роботи, зокрема як засіб психосоціальної підтримки та інструмент самодопомоги.

Узагальнення наукових підходів дозволяє класифікувати письмові техніки за функціональним призначенням та рівнем структурованості, а також конкретизувати особливості їх застосування у роботі з особами у кризових станах.

Експресивні письмові техніки, зокрема експресивне письмо, ведення емоційного щоденника, орієнтовані на вільну вербалізацію переживань без жорстких структурних обмежень. Їх використання сприяє зниженню внутрішньої напруги, актуалізації емоційного досвіду та його поступовому усвідомленню. Важливою перевагою цих технік є можливість їх застосування у форматі самодопомоги, що підвищує їх доступність у кризових умовах.

Структуровані письмові інтервенції передбачають чітко регламентовану процедуру виконання та поетапне опрацювання травматичного досвіду. До них належать, зокрема, структуроване експресивне письмо та письмова експозиційна терапія, яка базується на принципі багаторазового письмового відтворення травматичної події у безпечному середовищі. Такий підхід сприяє зниженню емоційної реактивності та поступовій десенсибілізації. Водночас застосування зазначених методик потребує дотримання відповідних протоколів і належного рівня професійної підготовки, що обмежує їх використання у неклінічній практиці.

Наративні письмові практики спрямовані на реконструкцію життєвого досвіду шляхом формування цілісної та зв'язної особистісної історії. Вони забезпечують можливість переінтерпретації пережитих подій, інтеграції травматичного досвіду у біографічний контекст та відновлення відчуття суб'єктності. У соціальній роботі такі практики є особливо релевантними, оскільки узгоджуються з ресурсно-орієнтованим і травмочутливим підходами [1].

Окрему групу становлять *практики письмової самодопомоги,* зокрема «ранкові сторінки», листи без відправлення, регулярне рефлексивне письмо, які характеризуються відсутністю жорсткої регламентації та можуть застосовуватися клієнтами самостійно. Їх ефективність пов'язана з розвитком навичок саморефлексії, емоційної регуляції та поступового опрацювання внутрішнього досвіду, однак потребує належного рівня мотивації та готовності до систематичної роботи [2].

Таким чином, письмові техніки відрізняються за рівнем структурованості, глибиною психологічного впливу та вимогами до професійної підготовки фахівця, що зумовлює необхідність їх диференційованого застосування залежно від індивідуального стану клієнта та контексту надання допомоги.

Ефективність письмових технік зумовлена дією комплексу взаємопов'язаних механізмів**.** По-перше, це зниження емоційної напруги через вербалізацію переживань, що сприяє емоційній регуляції. По-друге, когнітивна реструктуризація, яка забезпечує впорядкування досвіду та формування більш адаптивних інтерпретацій подій. По-третє, наративна трансформація, що передбачає переосмислення особистісного досвіду та відновлення відчуття суб'єктності [3].

Узагальнення результатів досліджень дозволяє виокремити ключові переваги письмових технік: доступність, гнучкість застосування, можливість використання як у професійній діяльності, так і в межах самодопомоги; сприяння розвитку рефлексивних умінь та навичок емоційної регуляції; забезпечення індивідуального

темпу опрацювання переживань, що підвищує відчуття психологічної безпеки.

Водночас застосування письмових технік має певні обмеження та супроводжується потенційними ризиками. Зокрема, їх ефективність залежить від рівня мотивації клієнта, сформованості рефлексивних навичок, а також умов коректного застосування. До ризиків належать тимчасове підвищення рівня дистресу на початкових етапах роботи та ймовірність ретравматизації у разі передчасного або неконтрольованого занурення у травматичний досвід [3; 5]. У зв'язку з цим принципово важливим є дотримання засад добровільності, поступовості, індивідуалізації підходу, врахування психоемоційного стану клієнта, а також чітке розмежування між неклінічною психосоціальною підтримкою та психотерапевтичними втручаннями.

Отже, письмові техніки є ефективним, доступним і гнучким інструментом професійної діяльності, зокрема фахівця із соціальної роботи, що забезпечує підтримку клієнтів у кризових станах через вербалізацію, осмислення та інтеграцію складного життєвого досвіду. Їх застосування сприяє зниженню емоційного напруження, розвитку рефлексивних умінь і активізації внутрішніх ресурсів особистості, що відповідає сучасному ресурсно-орієнтованому і травмочутливому підходам. Водночас ефективність використання письмових технік визначається індивідуальними особливостями клієнта та дотриманням принципів безпечного, поетапного й професійно виваженого впровадження. Таким чином, інтеграція письмових технік у практику соціальної роботи постає важливим напрямом підвищення ефективності психосоціальної підтримки в умовах сучасних кризових викликів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Ю. Застосування наративних методів у роботі соціального працівника. *Проблеми соціальної роботи*. 2013. № 1 (2). С. 103–108.

2. Кемерон Дж. Шлях митця. Львів: Вид-во Старого Лева, 2017. 353 с.

3. Кузікова С., Лукомська С. Психотерапевтичне письмо як інструмент допомоги людині у кризових станах. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2024. № 70. С. 156–169.

4. Трансформації особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін: колект. монограф.; за заг. ред. Л. М. Прісняковой. Дніпро: ЛІРА, 2023. 250 с.

5. Kupeli N., Chatzitheodorou G., Troop N. et al. Expressive writing as a therapeutic intervention for people with advanced disease: a systematic review. *BMC Palliative Care*. 2019. Vol. 18. Article 65. DOI: https://doi.org/10.1186/s12904-019-0449-y

ТЕЛЕФОННА УКРАЇНОМОВНА ЛІНІЯ «ЛІНІЯ ЖИТТЯ» ЯК НАПРЯМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ В ЕСТОНІЇ

(Єдіна Н. П., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Попова А. С., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Повномасштабна війна в Україні спричинила наймасштабнішу міграційну кризу в Європі з часів Другої світової війни. Естонія, з населенням близько 1,3 млн осіб, прийняла понад 55 тисяч українських біженців, що становить близько 4% її населення [1; 4]. Такий масштаб вимушеної міграції зумовлює не лише соціально-економічні, а й значні соціально-психологічні виклики.

Українські біженці перебувають у ситуації подвійного психологічного навантаження, що поєднує травматичний досвід війни та труднощі постміграційної адаптації. Воєнні події спричиняють високий рівень тривожності, страху та втрати базового відчуття безпеки, тоді як міграційний досвід супроводжується мовними бар'єрами, соціальною ізоляцією, втратою соціальних ролей і професійної ідентичності.

Наукові дослідження підтверджують, що перебування за межами країни походження не знижує психологічного навантаження, а в окремих випадках посилює його. Зокрема, З. Боярська З., Н. Боярський Н., В. Оверчук встановили вищий рівень тривожності серед українських біженців у Литві порівняно з тими, хто залишився в Україні [1]. Аналогічно, К. Карстофт, (K. Karstoft), К. Армор (C. Armour), А. Елкліт (A. Elklit) доводять, що поєднання воєнного досвіду та труднощів постміграційного періоду значно підвищує ризик розвитку посттравматичного стресового розладу тоді як соціальна підтримка виступає ключовим захисним фактором [3].

У цьому контексті особливої актуальності набувають доступні та низькопорогові форми допомоги. У міжнародній практиці телефонні лінії підтримки розглядаються як ефективний інструмент кризового втручання та первинної психологічної допомоги. Як зазначають Г. Вудс (G. Woods), та С. Мейс (S. Mace), гарячі лінії виконують не лише терапевтичну, а й навігаційну функцію, допомагаючи переміщеним особам орієнтуватися в системі соціальних послуг та зменшуючи відчуття ізоляції [5]. Досвід міжнародних ініціатив, зокрема Helpline Ukraine у Німеччині, також демонструє ефективність мовно адаптованих сервісів, які знижують бар'єри звернення по допомогу та забезпечують емоційну безпеку [2].

Саме в цій логіці у 2023 році було створено україномовну телефонну лінію емоційної підтримки «Лінія життя» на базі естонської служби «Eluliin». Її метою є надання негайної, конфіденційної та доступної допомоги українським біженцям рідною мовою.

Соціально-психологічні потреби українських біженців в Естонії мають комплексний характер. За даними UNHCR, більшість із них – жінки з вищою освітою, які прибули з регіонів активних бойових дій [4]. Попри відносно високий рівень працевлаштування (55%), вони стикаються з емоційним виснаженням,

тривожністю, симптомами ПТСР, труднощами соціальної адаптації та дефіцитом соціальної підтримки [4].

Важливим є також часовий аспект: станом на сьогодні війна триває вже понад чотири роки, що зумовлює трансформацію характеру звернень. Якщо на початкових етапах домінували гострі кризові стани, пов'язані з травматичним досвідом та вимушеним переміщенням, то з часом спостерігається зростання запитів, пов'язаних із хронічним емоційним виснаженням, труднощами довготривалої адаптації та втратою життєвих перспектив.

Проведений контент-аналіз звернень на «Лінію життя» дозволив виокремити три основні групи запитів:

- психологічні (тривожність, депресивні стани, розлади сну, емоційне виснаження, переживання за родичів);
- соціально-правові (оформлення документів, житлові питання, доступ до медичних та соціальних послуг);
- адаптаційні (мовний бар'єр, соціальна ізоляція, сімейні труднощі).

Домінування психологічних звернень свідчить про високий рівень емоційного навантаження серед біженців, при цьому їх зміст відображає не лише гострі кризові стани, а й накопичене емоційне виснаження в умовах тривалого стресу. Значна частка соціально-правових та адаптаційних запитів підтверджує необхідність поєднання психологічної допомоги з інформаційною підтримкою.

Таким чином, «Лінія життя» виконує подвійну функцію: інструменту кризового психологічного втручання та сервісу соціальної навігації. Результати інтерв'ю з консультантами підтверджують ефективність такого формату: серед основних переваг відзначено доступність, оперативність, конфіденційність та можливість спілкування українською мовою. Водночас виявлено обмеження – перевантаження лінії, нестачу підготовлених фахівців та потребу у спеціалізованому навчанні щодо роботи з воєнною травмою.

Отже, телефонні україномовні лінії підтримки виступають ефективним і гнучким інструментом соціально-психологічної допомоги українським біженцям, який забезпечує оперативне реагування на кризові стани та сприяє їх соціальній адаптації. У сучасних умовах їх розвиток має бути спрямований на розширення функціоналу, інтеграцію з іншими соціальними сервісами та переорієнтацію на довготривалу підтримку, що дозволить підвищити ефективність допомоги в умовах затяжної кризи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Boiarska Z., Boiarskyi N., Overchuk V. Comparative *characteristics of the psychological state of Ukrainians in Ukraine and Lithuania. Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. 2023. 2(3). P. 21-32. URL: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).3 (date of access: 04.04.2026).

2. Helpline Ukraine EN | Nummer-Gegen-Kummer. *Nummer-Gegen-Kummer*. URL: https://www.nummergegenkummer.de/en/helpline-ukraine/ (date of access: 04.04.2026).

3. Karstoft K. I., Bjørndal L. D., Pedersen A. A., Korchakova N., Power S. A., Morton T. A., Koushede V. J., Thøgersen M. H., & Hall B. J. Associations of war exposures, post-migration living difficulties and social support with (complex) PTSD: a cohort study of

Ukrainian refugees resettled in Denmark. *Social science & medicine.* 2025. (1982)376, 118080. URL: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.118080 (date of access: 04.04.2026).

4. UNHCR Northern Europe. High Employment and Education Enrollment Among Ukrainian Refugees in Estonia, but Continued Solidarity Needed (04.02.2025). URL: https://www.unhcr.org/neu/131253-high-employment-and-education-enrollment-among-ukrainian-refugees-in-estonia-but-continued-solidarity-needed.html (date of access: 04.04.2026).

5. Woods G., Mace S. Connecting humanitarian actors and displaced communities: the IDP call centre in Iraq. *Humanitarian Exchange Magazine*. 2015. Issue 65. URL: https://odihpn.org/en/publication/connecting-humanitarian-actors-and-displaced-communities-the-idp-call-centre-in-iraq/ (date of access: 04.04.2026).

СТАВЛЕННЯ ДО ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

(Коваль К. В., асистент кафедри педагогіки,
Тонких Д. В., здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Булінг є однією з актуальних соціально-психологічних проблем сучасного соціального середовища. Його прояви впливають на емоційний стан особистості, характер міжособистісних взаємин та загальну атмосферу в колективі. У наукових дослідженнях булінг розглядається як явище, пов'язане з агресивною поведінкою, насильством і порушенням безпечної взаємодії між учасниками освітнього процесу [1; 3; 4].

Особливої уваги потребує ставлення людей до проблеми булінгу. Попри те, що про це явище сьогодні говорять частіше, не всі однаково розуміють його сутність і наслідки. Окремі прояви булінгу можуть сприйматися як звичайний конфлікт, жарт або ситуативна образа, що ускладнює своєчасне реагування на проблему. Саме тому важливо з'ясувати рівень обізнаності респондентів, їхній особистий досвід, уявлення про форми булінгу, причини його виникнення та можливі способи реагування. Проведене нами опитування дозволяє простежити, як респонденти сприймають проблему булінгу в умовах сучасного соціального середовища.

Проблема булінгу в освітньому та соціальному середовищі знайшла відображення в працях сучасних українських дослідників. Зокрема, Т. Журавко розглядає булінг як соціально-психологічну проблему в освітньому середовищі [1]. Л. Зеленська та М. Васильєва аналізують проблему запобігання та протидії булінгу в закладі вищої освіти за результатами моніторингового дослідження [2]. О. Кулешова та Л. Міхеєва досліджують прояви булінгу в освітньому середовищі, його особливості та шляхи подолання [3]. Н. Лалак, І. Майборода та В. Пеняк висвітлюють теоретичні аспекти булінгу в сучасному закладі загальної середньої освіти [4]. В. Шахрай звертає увагу на проблему булінгу в цифровому освітньому середовищі та способи її вдосконалення [5]. Водночас питання ставлення молоді до проблеми булінгу, рівня її обізнаності, особистого досвіду та уявлень про способи реагування потребує подальшого вивчення, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати ставлення респондентів до проблеми булінгу в умовах сучасного соціального середовища, з'ясувати рівень їхньої обізнаності, особистий досвід, уявлення про форми булінгу, причини його виникнення та можливі способи реагування на нього. Для досягнення мети використано такі методи дослідження: аналіз і узагальнення наукових джерел з проблеми булінгу, анкетування респондентів, кількісний та якісний аналіз результатів опитування.

Булінг доцільно розглядати не як звичайний міжособистісний конфлікт, а як систематичну форму агресивної поведінки, що передбачає навмисне приниження, психологічний тиск і дисбаланс сил між учасниками. На відміну від конфлікту, у якому сторони зазвичай перебувають у відносно рівних позиціях, булінг має повторюваний характер і спрямований на послаблення, ізоляцію або приниження

однієї зі сторін. Він може проявлятися у словесній, фізичній, психологічній, дискримінаційній формах, а також у булінгу відносин, що пов'язаний з ігноруванням, виключенням із групи чи поширенням чуток. Тому окремі прояви булінгу не завжди одразу розпізнаються як насильство: їх можуть помилково сприймати як жарти, «звичайне з'ясування стосунків» або ситуативний конфлікт [3; 4].

Дослідження ставлення до булінгу є важливим, оскільки саме від сприйняття цієї проблеми залежить готовність людини її розпізнати, назвати прояви цькування насильством і відповідно відреагувати. Якщо булінг сприймається як звичайний жарт або конфлікт, це може призводити до його знецінення та пасивної поведінки свідків. У сучасних дослідженнях увага приділяється не лише самому факту наявності булінгу в освітньому середовищі, а й аналізу обізнаності, досвіду та реакцій учасників освітнього процесу [2]. Тому в межах нашого опитування було важливо з'ясувати, чи стикалися респонденти з булінгом, які його форми вважають найбільш поширеними, як пояснюють причини його виникнення та які способи реагування жертви й свідка вважають доцільними.

Емпіричною основою дослідження стало анонімне опитування «Ставлення до проблеми булінгу», у якому взяли участь 24 респонденти. Серед опитаних переважали жінки – 18 осіб, чоловіків – 6. Вік більшості респондентів був на межі 17–21 року, однак до проходження опитування долучилися респонденти й таких вікових груп, як 22–35 та 36–55 років. Більшість учасників опитування є студентами, частина працює або поєднує навчання з роботою. Такий склад респондентів дає можливість проаналізувати ставлення до проблеми булінгу переважно з позиції молоді, яка безпосередньо перебуває в освітньому та соціальному середовищі.

Результати опитування показали, що проблема булінгу є близькою для більшості респондентів. Лише 6 осіб зазначили, що ніколи не стикалися з булінгом, тоді як 18 опитаних мали такий досвід у різних ролях: жертви, свідка, кривдника або поєднання кількох ролей. Найчастіше респонденти пов'язували випадки булінгу зі школою або університетом, хоча також згадували соціальні мережі, месенджери, вулицю, гуртки та секції. Це підтверджує, що в сучасному соціальному середовищі булінг може проявлятися не лише в безпосередній взаємодії, а й у цифровому просторі, на що звертають увагу й сучасні дослідники [5].

Серед форм булінгу респонденти найчастіше називали словесний булінг: образи, глузування та приниження. Також помітними для опитаних є фізичний і дискримінаційний булінг, тоді як приховані форми, пов'язані з ігноруванням, ізоляцією або поширенням чуток, згадувалися рідше. Це може свідчити про те, що очевидні прояви агресії респонденти розпізнають легше, ніж менш помітні форми психологічного тиску. Рівень обізнаності опитаних можна визначити як середній: частина респондентів добре знає, які дії вважаються булінгом, однак більшість має лише загальне уявлення або не знає деталей. Особливо показовими є відповіді щодо поведінки свідків: більшість опитаних вважає, що люди переважно мовчать, проходять повз або вдають, що не помічають ситуації булінгу. Водночас більшість респондентів зазначила, що ставлення суспільства до булінгу поступово змінюється, адже про проблему стали більше говорити, однак реальних змін поки що недостатньо.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що проблема булінгу

полягає не лише в його поширеності, а й у неоднаковому рівні його розуміння. Це підтверджує соціально-психологічний характер проблеми булінгу, оскільки його перебіг залежить не тільки від дій кривдника, а й від реакції оточення, рівня обізнаності та готовності учасників соціального середовища втручатися в ситуацію [1]. Таким чином, ставлення до булінгу безпосередньо впливає на те, чи буде проблема своєчасно помічена, правильно названа й чи отримає постраждала особа необхідну підтримку.

Отже, більшість опитаних мала досвід булінгу і він залишається актуальною проблемою сучасного соціального середовища, оскільки впливає не лише на окрему особистість, а й на характер взаємодії в колективі. Проведене опитування показало, що більшість респондентів так чи інакше стикалися з булінгом, однак рівень обізнаності щодо його проявів і готовність до активного реагування залишаються нерівномірними. Особливого значення набуває формування чіткого розуміння сутності булінгу, його форм і наслідків, а також розвиток відповідальної позиції свідків і дорослих, від реакції яких значною мірою залежить своєчасне виявлення та подолання проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавко Т. В. Булінг як соціально-психологічна проблема в освітньому середовищі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 6, Т. 1. С. 47–50.

2. Зеленська Л. Д., Васильєва М. В. Проблема запобігання та протидії булінгу в освітньому середовищі закладу вищої освіти (за результатами моніторингового дослідження). *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 8.

3. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1. С. 154–158.

4. Лалак Н. В., Майборода І. Е., Пеняк В. С. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. Вип. 1(9). С. 34–36.

5. Шахрай В. М. Запобігання булінгу в цифровому освітньому середовищі: стан і способи вдосконалення. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2024. № 2(28). С. 245–259.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

**(Мільченко Ю. В., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Попова А. С., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна**

В умовах повномасштабної війни система вищої освіти функціонує в ситуації постійної нестабільності, що суттєво трансформує психоемоційний стан здобувачів. Війна виступає не як короткотривалий стресор, а як тривалий травматичний контекст, який формує хронічне напруження, підвищену тривожність та порушення адаптаційних механізмів. У зв'язку з цим дослідження особливостей прояву тривожності у студентської молоді набуває особливої актуальності, оскільки дозволяє не лише зафіксувати симптоматику, а й визначити напрями ефективної соціально-психологічної підтримки.

Аналіз сучасних умов навчання свідчить про те, що тривожність у здобувачів вищої освіти має комплексний характер і проявляється на кількох взаємопов'язаних рівнях, що відображають загальну реакцію психіки на тривалу небезпеку та невизначеність. Узагальнення основних проявів дозволяє систематизувати їх за чотирма ключовими вимірами (табл. 1).

Таблиця 1

Основні прояви тривожності у здобувачів вищої освіти в умовах війни

Рівень прояву	**Характерні симптоми**
Емоційний	постійне напруження, страх за себе і близьких, емоційна нестабільність, дратівливість
Когнітивний	нав'язливі думки про війну, труднощі концентрації, катастрофізація, гіперпильність
Фізіологічний	порушення сну, головний біль, серцебиття, хронічна втома
Поведінковий	уникання соціальної активності, зниження мотивації, надмірне споживання новин

Таблиця систематизована автором на основі джерел [3; 6; 8].

Як видно з таблиці 1, тривожність не обмежується окремими симптомами, а охоплює всі сфери функціонування особистості. Особливо важливою є взаємодія між цими рівнями: наприклад, когнітивні викривлення (катастрофізація, гіперпильність) підсилюють емоційне напруження, яке, у свою чергу, проявляється через фізіологічні реакції та поведінкові стратегії уникання [3; 6; 8]. Така системність свідчить про те, що тривожність у студентів в умовах війни набуває рис хронічного стану, що потребує комплексного підходу до її розуміння.

Узагальнення наукових джерел дозволяє виокремити кілька ключових груп чинників: безпосередній вплив воєнних загроз, інформаційне перевантаження, соціально-економічна нестабільність та порушення звичних умов життєдіяльності [2; 5; 7].

Першочерговим чинником виступає безпосередній вплив війни, який включає постійну загрозу життю, обстріли, повітряні тривоги, вимушене

переміщення та втрату відчуття безпеки. Саме цей фактор формує базовий рівень хронічного стресу та підвищеної тривожності [5; 7]. Водночас значну роль відіграє інформаційне перевантаження, що проявляється у постійному моніторингу новин та перебуванні в інформаційному полі війни, що підтримує стан тривоги навіть у відносно безпечних умовах [1; 3].

Суттєвим чинником є також соціально-економічна нестабільність, яка включає фінансові труднощі, втрату джерел доходу та невизначеність майбутнього, що підсилює відчуття безпорадності та тривоги [2]. Окрім цього, порушення звичних умов навчання та життя, зокрема зміна формату освіти, розрив соціальних зв'язків і необхідність адаптації до нових середовищ, створюють додаткове психоемоційне навантаження [7; 8]. У сукупності ці чинники формують кумулятивний ефект, що трансформує ситуативну тривожність у стійкий психологічний стан.

Вказані зміни безпосередньо відображаються у функціонуванні освітнього середовища, де тривожність набуває конкретних проявів у навчальній діяльності студентів. Насамперед спостерігається зниження академічної продуктивності, що проявляється у труднощах концентрації, погіршенні пам'яті, зниженні мотивації та збільшенні кількості пропусків занять [2; 3]. Водночас формується емоційне вигорання, яке супроводжується відчуттям виснаження, апатії та беззмістовності навчання в умовах загрозливого середовища [1; 2].

Паралельно трансформуються соціальні взаємодії у студентському середовищі: зростає конфліктність, знижується рівень комунікації, посилюється тенденція до соціального уникання та ізоляції [4]. Такі зміни свідчать про те, що тривожність має не лише індивідуальний, а й соціальний характер, впливаючи на загальний клімат освітнього середовища. У довгостроковій перспективі це призводить до зниження якості навчання, порушення соціальної адаптації та формування ризиків академічного вигорання.

З огляду на зазначені наслідки, особливого значення набуває визначення ефективних підходів до зниження тривожності та підтримки психічного здоров'я студентів. Дослідження показують, що найбільш результативними є комплексні підходи, які поєднують індивідуальні психологічні техніки, розвиток копінг-стратегій та системну підтримку з боку закладу вищої освіти [1; 6].

Зокрема, ефективними є психоосвітні програми, спрямовані на підвищення обізнаності студентів щодо власного психоемоційного стану, а також навчання технік саморегуляції, таких як дихальні вправи, майндфулнес та структуроване планування діяльності [1]. Важливу роль відіграє також організація психологічного супроводу, включаючи індивідуальні консультації та групові форми підтримки, які сприяють зниженню рівня тривожності та відновленню відчуття безпеки [6].

Не менш значущим є створення підтримувального освітнього середовища, що передбачає гнучкість навчального процесу, адаптацію вимог до умов воєнного часу та підтримку соціальних зв'язків між студентами і викладачами [1; 2]. Саме поєднання індивідуальних і системних підходів дозволяє забезпечити ефективну профілактику та подолання тривожних станів.

Таким чином, тривожність здобувачів вищої освіти в умовах війни є складним багаторівневим феноменом, що формується під впливом комплексу чинників і проявляється у різних сферах життєдіяльності. Її дослідження дозволяє не лише описати специфіку психоемоційного стану студентської молоді, а й обґрунтувати

необхідність впровадження системної соціально-психологічної підтримки в освітньому середовищі, що є важливою умовою збереження психічного здоров'я та ефективного функціонування системи вищої освіти в умовах війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., & Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 1. С. 93–101. URL: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-11 (дата звернення: 26.03.2026).

2. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70–78. URL: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.12 (дата звернення: 26.03.2026).

3. Ткачишина О. Р. Дослідження проявів тривоги та депресії у студентів в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 134–138. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.25 (дата звернення: 26.03.2026).

4. Kolisnyk L., Mehlsen M.Y. Tracking changes in anxiety, depression, and stress among Ukrainian university students: a three-wave study from the COVID-19 pandemic to two years of ongoing full-scale war. *Eur J Psychotraumatol*. 2025. 16(1):2543616. URL: https://doi.org/ 10.1080/20008066.2025.2543616 (дата звернення: 26.03.2026).

5. Kryvoshei K. Yu. War as a factor of stress in higher education students in Ukraine. *Background of pedagogical and psychological sciences* : International scientific conference, October 3–4, 2024 : thesis. Riga, 2024. P. 21–23. URL: http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/508/13463/28232-1 (дата звернення: 26.03.2026).

6. Polyvianaia M., Yachnik Y., Fegert J.M., Sitarski E., Stepanova N., Pinchuk I. Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*. 2025. 25(1):236. URL: https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1 (date of access: 26.03.2026).

7. Pypenko I. S., Stadnik A. V., Melnyk Yu. B., Mykhaylyshyn U. B. The impact of the war in Ukraine on the psychological well-being of students. *International Journal of Science Annals*. 2023. Vol. 6, no. 2. P. 20–31. URL: https://doi.org/10.26697/ijsa.2023.2.2 (date of access: 26.03.2026).

8. Tamlina L., Hohol O., Ihnatenko Y. Exploring the impact of military conflicts on mental health of students: The case of Ukraine. MPRA Paper No. 119435. Munich Personal RePEc Archive, 2023. URL: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/119435 (date of access: 26.03.2026).

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ПЛАТФОРМ У ФОРМУВАННІ ПРАКТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ І10 СОЦІАЛЬНА РОБОТА ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ

(Петровська К. В., кандидат педагогічних наук, доцент, Сердюченко А. О., здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що суттєво впливає на організацію освітнього процесу та формування професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної роботи. У цих умовах заклади вищої освіти мають забезпечити підготовку спеціалістів, здатних ефективно використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності, зокрема для комунікації з клієнтами, ведення документації, аналізу соціальних випадків та організації міжвідомчої взаємодії.

Важливу роль у цьому процесі відіграють хмарні платформи, які забезпечують зручний доступ до навчальних матеріалів, сприяють організації спільної роботи та інтерактивної взаємодії між викладачами й здобувачами освіти. Використання таких сервісів створює можливості для впровадження дистанційного та змішаного навчання, підвищення мобільності освітнього процесу та розвитку цифрової компетентності здобувачів.

Крім того, застосування хмарних технологій в освіті дозволяє моделювати професійні ситуації, здійснювати аналіз кейсів, працювати над проєктами та розвивати навички командної взаємодії. Це сприяє наближенню освітнього процесу до реальних умов майбутньої професійної діяльності соціальних працівників, підвищуючи ефективність їх практичної підготовки.

У процесі цифрової трансформації закладів освіти хмарні платформи стають важливими технологічними елементами електронного освітнього середовища. Вони забезпечують централізоване керування навчальними матеріалами, надійне зберігання та обмін інформацією, а також підтримують як синхронну, так і асинхронну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

На думку дослідниці Ю. Дюлічевої, основною перевагою використання хмарних платформ та хмарних сервісів є забезпечення безперервності та доступності навчання будь-де і будь-коли. Взаємодія викладачів, здобувачів або адміністраторів із хмарною платформою та її сервісами здійснюється за допомогою будь-якого пристрою – комп'ютера, планшета, мобільного телефону чи іншого гаджета, на якому встановлено браузер з можливістю підключення до глобальної мережі Інтернет. Це дозволяє будь-якому здобувачу розпочати виконання завдання під час аудиторного заняття, а продовжити роботу вдома без необхідності копіювати частину виконаного завдання на фізичний носій інформації [2, с. 61].

Сьогодні дослідники виділяють кілька моделей хмарних сервісів:

– Software as a Service (SaaS) – програмне забезпечення як послуга. У цій моделі постачальник надає користувачеві платні послуги з обробки, зберігання та доступу до інформації всередині хмари як інфраструктури. Програми SaaS повинні коректно працювати на різних пристроях, а ключовим елементом є інтерфейс

клієнта, зазвичай схожий на веб-браузер. Користувач не контролює роботу хмарної технології, але може заповнювати її необхідними даними.

– Platform as a Service (PaaS) – платформа як послуга. Вона передбачає використання хмари як платформи для реалізації прикладних технологій та забезпечення соціально-комунікаційного процесу. Користувачі можуть створювати власні інформаційні сховища, розгортати додатки та використовувати інструментарій платформи для управління даними та сервісами.

– Infrastructure as a Service (IaaS) – інфраструктура як послуга. Користувач отримує можливість зберігати дані у мережі та запускати будь-яке програмне забезпечення, включно з операційними системами та прикладними програмами, без необхідності управляти фізичною інфраструктурою. Ця модель надає максимальну гнучкість у налаштуванні та використанні ресурсів хмари [1, с. 261].

Серед провідних хмарних платформ, які сьогодні часто використовуються в освіті, можна визначити Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education і Moodle.

Google Workspace for Education – інтегрований пакет хмарних сервісів, розроблений на базі Google Cloud Platform та адаптований для потреб освітніх закладів. Платформа забезпечує стабільну роботу, високий рівень доступності та підтримує інструменти для навчання й співпраці, зокрема Google Classroom, Drive, Docs, Sheets, Meet і Calendar. Має централізоване адміністрування, багаторівневу систему безпеки, інтеграцію з єдиним входом та відповідає міжнародним стандартам захисту даних.

Microsoft 365 Education – хмарне рішення на базі платформи Microsoft Azure, яке дозволяє освітнім закладам поєднувати власні ІКТ-ресурси з можливостями хмарної інфраструктури. Центральним інструментом є Microsoft Teams, що забезпечує організацію онлайн-навчання, комунікацію, спільну роботу з документами та управління навчальними матеріалами. Платформа підтримує масштабування, інтеграцію з різними освітніми системами та багаторівневий захист даних відповідно до міжнародних стандартів безпеки.

Moodle – система управління навчанням з відкритим кодом, призначена для створення гнучких і масштабованих освітніх середовищ. Платформа може працювати як на локальних серверах навчального закладу, так і в хмарних середовищах [3, с. 449].

Padlet – веб-платформа для створення інтерактивних цифрових дошок, на яких можна розміщувати текст, зображення, відео, посилання та документи. Підтримує спільне редагування, організацію обговорень, опитувань і брейнстормінгу.

Canva for Education – хмарний графічний редактор, що надає широкий набір шаблонів для створення презентацій, інфографіки, буклетів та інших навчальних матеріалів. Платформа підтримує спільне редагування й коментування, містить спеціальні освітні шаблони та сприяє розвитку творчості, візуальної грамотності та підготовці студентських проєктних робіт і портфоліо [4, с. 165].

Таким чином, сучасне освітнє середовище активно використовує хмарні платформи та сервіси, які забезпечують інтегровану роботу, доступність навчальних матеріалів і безпечне зберігання даних. Разом ці платформи створюють ефективне цифрове навчальне середовище, що поєднує гнучкість, масштабованість і

відповідність міжнародним стандартам безпеки даних.

Використання хмарних платформ у процесі формування практичних компетентностей здобувачів освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування є значним, оскільки вони забезпечують інтерактивне, гнучке та безпечне середовище для розвитку професійних навичок, комунікації та практичної підготовки. Завдяки хмарним сервісам здобувачі можуть моделювати реальні соціальні ситуації, працювати з кейсами, аналізувати соціальні випадки та виконувати проєктні завдання без обмежень щодо часу та місця.

Нами було визначено конкретні приклади використання хмарних платформ у підготовці соціальних працівників:

1. Google Workspace for Education: Google Classroom – організація дистанційних та змішаних курсів з соціальної роботи, розподіл завдань, збір та оцінювання практичних кейсів; Google Docs та Sheets – колективна робота над соціально-аналітичними звітами, створення баз даних клієнтів та статистичних показників соціальних програм; Google Meet – проведення онлайн-консультацій, рольових ігор та симуляцій соціальних інтервенцій.

2. Microsoft 365 Education: Microsoft Teams – спільна робота над проєктами соціальних програм, організація вебінарів та інтерактивних тренінгів з психологічного консультування; OneNote та SharePoint – ведення портфоліо практичних навичок, документування результатів практики та створення колективних ресурсів для групових завдань.

3. Moodle – створення адаптивних курсів із кейс-методом, інтерактивних тестів і SCORM-модулів, що відтворюють професійні ситуації соціальної роботи; інтеграція з форумами та блогами сприяє розвитку комунікативних компетентностей та обговоренню етичних дилем соціального працівника.

4. Padlet – створення інтерактивних дошок для візуалізації соціальних проблем, аналізу кейсів та підготовки групових презентацій соціальних проєктів.

5. Canva for Education – створення візуальних матеріалів, постерів, буклетів соціальних кампаній та презентацій проєктів, що розвиває творчі та комунікаційні навички.

Завдяки цим платформам здобувачі освіти отримують можливість поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, розвивати цифрову та інформаційну грамотність, а також здатність ефективно працювати в команді та адаптуватися до різних професійних ситуацій у соціальній роботі.

Таким чином, використання хмарних платформ у підготовці здобувачів освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування є важливим інструментом формування практичних компетентностей. Хмарні сервіси забезпечують доступність, інтерактивність та безпеку навчального процесу, сприяють розвитку цифрових, комунікаційних та творчих навичок студентів. Перелічені платформи дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, працювати з кейсами, організовувати спільні проєкти та ефективно інтегрувати теорію з практикою. Завдяки цьому освітнє середовище стає більш гнучким, сучасним та відповідним міжнародним стандартам, що підвищує рівень практичної підготовки майбутніх соціальних працівників та їх здатність адаптуватися до реалій професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Досенко А. Хмарні технології: приклади технології сучасних платформ. *Прикладні соціально-комунікативні технології.* 2022. Т 33(2). № 1. Ч. 3. С. 260-261.

2. Дюлічева Ю. Ю. Упровадження хмарних технологій в освіту: проблеми та перспективи. *Інформаційній технології в освіті.* 2013. № 4. С. 58-64.

3. Кравчук О. Качуринець Д. Інформаційно-комунікаційні технології як каталізатор цифрової трансформації в освітньому середовищі: технічний аналіз використання хмарних платформ. *Herald of Khmelnytskyi National University. Technical Sciences*. 2025. Т. 353. № 3.2. С. 447-453.

4. Моцик Р., Коломієць Н., Ящук О. Використання хмарних сервісів у створенні ефективного цифрового освітнього середовища. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 38. С. 157-170.

ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ ВИСВІТЛЕННЯ ОБРАЗУ ВЕТЕРАНА ВІЙНИ В УКРАЇНСЬКИХ МЕДІА

(Рула Н. В., кандидат філологічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Сучасний український медіапростір активно формує суспільне уявлення про ветеранів російсько-української війни. Після 2014 року, а особливо після повномасштабного вторгнення 2022 року, тема ветеранів набула високої суспільної чутливості. У цих умовах особливої ваги набуває дотримання етичних стандартів журналістики, адже медійні наративи безпосередньо впливають на процеси соціальної реінтеграції військових, рівень суспільної підтримки та подолання стигматизації.

За результатами дослідження «Портрет ветерана 2025», проведеного Українським ветеранським фондом Міністерства у справах ветеранів України спільно з соціологічною групою «Рейтинг» у вересні–грудні 2025 року, образ ветерана в Україні на 64% формується через особистий досвід, оскільки саме така кількість українців має ветеранів серед членів родини або близьких друзів. Великий вплив на формування досліджуваного образу мають і медіа. Порівняно з минулим роком образ ветерана сприймають більш реалістично та позитивно: 72% опитаних зазначили, що образ ветеранів в українських медіа є переважно позитивним. Водночас 58% ветеранів вважають, що суспільство недостатньо поінформоване про їхні потреби та виклики цивільного життя: нерозуміння суспільства – у трійці найбільш ймовірних негативних явищ, які можуть виникнути у житті ветеранів та ветеранок (75%) [4].

Беззаперечною є думка О. Павлової про те, що нашому суспільству потрібно бути готовими до реінтеграції великої кількості ветеранів у майбутньому після демобілізації. «Чим більш реалістичним він (портрет українського ветерана – Н. Р.) буде та правильно презентований в інформаційному полі, тим більше шансів у українців, що не мають досвіду співпраці з ветеранами у своєму повсякденному житті, прагнути до активної, позитивної і взаємовигідної взаємодії з ними» [2, с. 21].

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей репрезентації образу ветерана війни в українських медіа та визначенні етичних стандартів і принципів, яких мають дотримуватися журналісти під час висвітлення цієї теми, з урахуванням професійних норм журналістики, медіаетики та суспільної відповідальності медіа. У роботі використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, зокрема: аналіз і синтез – для узагальнення наукових підходів до проблеми медіарепрезентації ветеранів; контент-аналіз – для виявлення особливостей висвітлення образу ветерана в українських медіаматеріалах; порівняльний метод – для зіставлення журналістських практик із чинними етичними стандартами; а також метод узагальнення – для формулювання висновків щодо дотримання етичних норм у медійному дискурсі.

Професійні стандарти журналістики передбачають точність, баланс, достовірність і повагу до людської гідності. Однак у практиці українських медіа простежуються типові проблеми репрезентації ветеранів. Серед них – надмірна

героїзація, що редукує складний життєвий досвід до пафосного образу; віктимізація, коли ветеран постає виключно як жертва травми; а також сенсаціоналізація тем, пов'язаних із пораненнями, посттравматичним стресовим розладом чи соціальними труднощами.

Окремим викликом є мова матеріалів. Використання стигматизувальних формулювань («колишній військовий із психічними проблемами», «жертва війни») може закріплювати негативні стереотипи. Натомість етично виважене висвітлення передбачає людиноцентричний підхід, у якому ветеран постає насамперед як особистість із різними соціальними ролями – фахівець, батько чи мати, підприємець, громадський діяч. Український журналіст та медіакритик О. Довженко в розмові з К. Ткаченко наводить досить важливу тезу щодо цього: «Одна з ключових ідей професійної етики журналістів – людина як головна цінність. Людина – суб'єкт, а не об'єкт; вона не може бути використана для просування будь-якої ідеї, навіть дуже корисної і важливої, без її згоди» [3].

Важливим принципом є травма-інформована журналістика. Під час підготовки матеріалів необхідно уникати повторної травматизації героїв, дотримуватися добровільності інтерв'ю, попереджати про чутливі запитання, не тиснути на емоції заради драматичного ефекту. Особливої обережності потребує робота з візуальним контентом – фото поранень, кадри з реабілітації, сімейні історії мають використовуватися лише за умови чіткої етичної доцільності та згоди героя.

Не менш значущим є баланс приватності й публічного інтересу. Ветерани як публічно значуща соціальна група залишаються носіями права на приватне життя. Порушення цього балансу – одна з поширених проблем у цифрових медіа, де гонитва за переглядами іноді переважає над професійною відповідальністю.

Цінним орієнтиром для журналістів, які спілкуються з військовими, особливо з тими, хто має досвід бойових дій і може переживати посттравматичні реакції, є поради від медіаекспертоk О. Голуб та І. Земляної, розміщені на сайті Інституту масової інформації. «У матеріалі, – зазначають авторки, – поєднано власні спостереження, консультації з ветеранами, а також інформацію, викладену у фаховій літературі з психіатрії та нейропсихології (див. список джерел нижче). Мета не поставити «ярлик», а допомогти медійникам діяти чутливіше й професійніше» [1]. Медіаекспертки наводять чіткі вказівки, що варто і чого не варто робити під час взаємодії з військовими, а також, що важливо, до чого журналісти мають бути готові під час спілкування з людиною, яка має бойовий досвід.

Позитивною тенденцією українського медіаполя є зростання кількості матеріалів, у яких ветерани виступають активними агентами змін – підприємцями, волонтерами, лідерами громад. Такий підхід сприяє нормалізації образу ветерана в суспільстві та зменшенню соціальної дистанції. Водночас потребує подальшого розвитку системне впровадження редакційних гайдлайнів щодо етичного висвітлення ветеранської тематики.

Отже, дотримання етичних стандартів у висвітленні образу ветеранів війни є необхідною умовою відповідальної журналістики в Україні. Перспективними напрямами є поширення травма-інформованих практик, удосконалення професійних рекомендацій для медіа та підвищення чутливості журналістів до мови й фреймів репрезентації. Саме етично виважений медійний дискурс сприятиме

ефективній соціальній реінтеграції ветеранів і формуванню зрілої культури суспільної підтримки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб О., Земляна І. Поради журналістам про роботу з людьми, що мають бойовий досвід. *Інститут масової інформації*. URL: https://imi.org.ua/advices/porady-zhurnalistam-pro-robotu-z-lyudmy-shho-mayut-bojovyj-dosvid-i69575 (дата звернення: 03.03.2026).

2 Павлова О. Соціологічний вимір соціального портрету ветерана бойових дій. *Грані:* наук.-теорет. альм. Дніпро: Вид-во «Грані», 2023. Т. 26. № 4. С. 18–23.

3. Ткаченко К. Обережно! Вразливий контент! URL: https://sil.media/p/oberezhno-vrazlivii-kontent-846042 (дата звернення: 05.03.2026).

4. Український ветеранський фонд презентував результати дослідження «Портрет ветерана 2025». URL: https://veteranfund.com.ua/newsukr/ukrainskyy-veteranskyy-fond-prezentuvav-rezultaty-doslidzhennia-portret-veterana-2025/ (дата звернення: 05.03.2026).

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ, ЗАСУДЖЕНИХ ЗА КОЛАБОРАЦІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

(Савіна Н. Ю., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Попова А. С., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

В умовах повномасштабної війни в Україні питання соціальної згуртованості та ціннісної єдності суспільства набувають особливої актуальності. Одним із викликів у цьому контексті є колабораційна діяльність, яка охоплює різні форми співпраці з державою-агресором і має значний масштаб. Зокрема, з початку 2022 року відкрито понад 11 тисяч кримінальних проваджень за статтею про колабораціонізм, а кількість судових вироків свідчить про системний характер цього явища [2]. Найбільш поширеною така діяльність є в регіонах, що перебували під тимчасовою окупацією, що обумовлює її територіальну концентрацію та специфіку проявів [2].

Водночас колабораційна діяльність не є однорідною і проявляється у різних формах, що охоплюють політичну, адміністративну, військову, інформаційну та економічну сфери. Узагальнення цих форм дозволяє систематизувати їх (табл. 1).

Таблиця 1

Основні форми колабораційної діяльності

Форма	**Прояви**
Політична	участь у «референдумах», діяльність в окупаційних адміністраціях
Адміністративна	робота в правоохоронних та судових структурах окупаційної влади
Військова	служба в незаконних формуваннях
Інформаційна	пропаганда, поширення проросійських наративів
Економічна	ведення бізнесу за законами окупаційної влади

Таблиця узагальнена автором на основі джерел [3; 5].

Як видно з таблиці 1, колабораціонізм охоплює широкий спектр дій – від активної участі в окупаційних структурах до інформаційної підтримки агресора. При цьому важливо враховувати, що частина таких дій могла відбуватися під впливом обставин примусу, страху або необхідності виживання, що ускладнює однозначну оцінку колабораційної поведінки та вимагає диференційованого підходу до її аналізу [3]. Це, у свою чергу, актуалізує необхідність розгляду мотивів такої діяльності як ключового чинника у визначенні подальших стратегій реінтеграції.

Аналіз мотивів дозволяє встановити, що колабораційна діяльність формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких ключовими є ідеологічні переконання, соціально-економічні умови, психологічні фактори та особистісні інтереси. Зокрема, ідеологічний компонент пов'язаний із впливом пропаганди та деформацією ціннісних орієнтацій, що призводить до прийняття

наративів агресора. Водночас значну роль відіграють прагматичні причини, такі як необхідність забезпечення базових потреб, отримання доходу або збереження соціального статусу в умовах окупації [5].

Окрему групу становлять психологічні та вимушені чинники, що пов'язані зі страхом, загрозою життю, тиском з боку окупаційної влади або обмеженими можливостями вибору. У таких випадках колабораційна діяльність має ситуативний характер і не завжди відображає стійку ціннісну позицію особистості [3]. Таким чином, колабораціонізм доцільно розглядати не лише як правове порушення, а як складне соціально-психологічне явище, що відображає кризу або трансформацію соціальної ідентичності.

Зазначена диференціація мотивів є принципово важливою для розуміння процесів реінтеграції, оскільки саме характер мотивації визначає глибину порушення соціальної ідентичності та складність її відновлення. У цьому контексті реінтеграція осіб, засуджених за колабораційну діяльність, має розглядатися як комплексний процес, що поєднує правові, соціально-економічні та соціально-психологічні механізми [5].

Міжнародний і український досвід постконфліктного відновлення свідчить, що ефективна реінтеграція неможлива без відновлення соціальних зв'язків, довіри та спільної системи цінностей, що є основою функціонування суспільства [1]. У цьому контексті особливого значення набуває процес формування соціальної ідентичності як усвідомлення належності до певної соціальної спільноти та прийняття її норм і цінностей.

Зміна ціннісних орієнтацій у період війни розглядається як важливий чинник суспільної мобілізації, що сприяє переосмисленню ролі особистості в суспільстві та формуванню нових ідентифікаційних моделей [4]. Саме тому процес реінтеграції осіб, засуджених за колабораційну діяльність, має включати не лише юридичні або економічні інструменти, але й ціннісно-орієнтовані підходи.

У цьому контексті важливу роль відіграють цінності, громадянська освіта та патріотичне виховання як взаємопов'язані компоненти формування соціальної ідентичності (табл. 2).

Таблиця 2

Роль ціннісних компонентів у процесі реінтеграції

Компонент	**Вплив на соціальну ідентичність**	**Вплив на реінтеграцію**
Цінності	формування моральних орієнтирів (свобода, відповідальність)	переосмислення поведінки
Громадянська освіта	розвиток критичного мислення та правової свідомості	формування навичок соціальної взаємодії
Патріотичне виховання	зміцнення національної ідентичності	соціальна згуртованість

Таблиця узагальнена автором на основі джерел [1; 4].

Як показано у таблиці 2, патріотичне виховання виступає складовою ширшої системи ціннісного впливу, що сприяє відновленню соціальної ідентичності. Його функція полягає у формуванні усвідомленої належності до суспільства, відповідальності за його розвиток та прийняття базових соціальних норм. У

поєднанні з громадянською освітою воно забезпечує розвиток критичного мислення та здатності до переосмислення власного досвіду, що є необхідною умовою ефективної реінтеграції.

Важливим є те, що патріотичне виховання повинно реалізовуватися через інтерактивні, діалогічні та практико-орієнтовані форми, зокрема освітні програми, громадську діяльність та соціальні ініціативи. Саме такі підходи дозволяють інтегрувати травматичний досвід у конструктивну систему цінностей і сприяють формуванню нової соціальної ідентичності, заснованої на принципах довіри, солідарності та відповідальності [1].

Таким чином, патріотичне виховання у процесі реінтеграції осіб, засуджених за колаборaційну діяльність, виступає важливим соціально-психологічним чинником, спрямованим на відновлення соціальної ідентичності та забезпечення соціальної згуртованості. Його ефективність визначається інтеграцією з іншими компонентами реінтеграції та орієнтацією на формування внутрішньо прийнятих цінностей, що забезпечують стійке повернення особистості до суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відновлення освіти на постконфліктних територіях: зарубіжний досвід та ініціативи України: аналітичні матеріали / Т. І. Бурлаєнко, О. В. Дубініна, О. А. Ковальова, А. Б. Кочарян. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 50 с. URL: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/207/vidnovlennya-osviti-na-postkonfliktnih-teritoriyah_.pdf (дата звернення: 27.03.2026).

2. Понад 11 тис. кримінальних проваджень за статтею про колаборaціонізм відкрили в Україні з 2022 року: де найбільше. *Харків.* URL: https://kharkiv.v.ua/ponad-11-tis-kriminalnih-provadjen-za-statteu-pro-kolaboracionizm-vidkrili-v-ykrayini-z-2022-roky-de-naibilshe/ (дата звернення: 27.03.2026).

3. Співпраця з ворогом під час окупації: які обставини виключають кримінальну протиправність? - Українська Гельсінська спілка з прав людини. *Українська Гельсінська спілка з прав людини*. URL: https://www.helsinki.org.ua/articles/spivpratsia-z-vorohom-pid-chas-okupatsii-iaki-obstavyny-vykliuchaiut-kryminalnu-protypravnist/ (дата звернення: 27.03.2026).

4. Шайгородський Ю. Ж. Суспільна мобілізація як зміна ціннісних пріоритетів. *Політичне життя*. 2023. № 3. С. 88–97. URL: https://doi.org/10.31558/2519-2949.2023.3.11 (дата звернення: 27.03.2026).

5. Turchyn R. Collaboration in the conditions of marital state in Ukraine: certain problems and ways to overcome them. *Analytical and Comparative Jurisprudence*. 2025. No. 1. P. 71–75. URL: https://doi.org/10.24144/2788-6018.2025.01.10 (date of access: 27.03.2026).

ПРАКТИКИ НЕДЕРЖАВНОГО СЕКТОРУ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ РЕІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ, ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД ВІЙНИ

(Самброс О. М., здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Тургенєва А. О., кандидат педагогічних наук, доцент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Повномасштабна війна в Україні спричинила значне зростання кількості осіб, які зазнали травматичного досвіду, втратили житло, соціальні зв'язки та відчуття безпеки. У цих умовах особливої ваги набуває проблема соціально-психологічної реінтеграції постраждалого населення, що передбачає відновлення психоемоційного благополуччя, соціального функціонування та включення у життя громади. Водночас обмеженість ресурсів державної системи соціального захисту актуалізує залучення недержавного сектору, який оперативно реагує на потреби цільових груп, упроваджує інноваційні підходи та забезпечує доступність допомоги [3].

У науковому дискурсі соціально-психологічна реінтеграція розглядається як комплексний процес відновлення внутрішніх ресурсів особистості, її соціальних ролей і взаємодій, порушених унаслідок травматичних подій війни [1; 2]. Вона охоплює не лише подолання психологічних наслідків травми, але й відновлення здатності до повноцінної участі у житті суспільства [4]. Важливу роль у реалізації цього процесу відіграє недержавний сектор, представлений громадськими та благодійними організаціями, ініціативними групами, що забезпечують гнучкість, доступність і різноманітність форм допомоги.

Практична діяльність таких організацій реалізується через впровадження різних підходів і форм роботи, які дозволяють комплексно впливати на процес відновлення та адаптації постраждалих осіб [3]. Саме тому доцільним є розгляд ключових практик недержавного сектору у сфері соціально-психологічної реінтеграції.

Ключове місце у цьому процесі посідають практики недержавного сектору, які мають комплексний і міждисциплінарний характер.

До психологічних та психосоціальних практик належать індивідуальне і групове консультування, діяльність груп взаємопідтримки, застосування арт-терапевтичних і тілесно-орієнтованих технік, а також проведення тренінгів із розвитку життєстійкості [2; 3]. Зокрема, такі підходи реалізуються ГО «Ла Страда-Україна», яка надає психологічну допомогу та кризове консультування, а також Veteran Hub – простором підтримки ветеранів, де функціонують групи підтримки та надаються індивідуальні консультації для цієї категорії осіб і членів їхніх сімей.

Соціально-адаптаційні практики передбачають здійснення соціального супроводу (case management), відновлення соціальних ролей і зв'язків, сприяння працевлаштуванню, а також підтримку процесів інтеграції внутрішньо переміщених осіб у приймаючі громади [1; 3]. Прикладом є діяльність БФ «Право на захист», який забезпечує комплексний супровід ВПО, включаючи юридичну та соціальну допомогу, а також БФ «Карітас України», що реалізує програми підтримки та інтеграції постраждалих осіб.

Важливим напрямом є освітньо-тренінгові практики, що включають проведення тренінгів із розвитку soft skills, навичок саморегуляції, ефективної комунікації, а також батьківських програм і програм підготовки до змін у посткризовий період [2]. Такі ініціативи активно впроваджуються, зокрема, у проєктах ГО «Жіночий ветеранський рух», спрямованих на розвиток життєвих і професійних компетентностей.

Окрему групу становлять спільнотні (community-based) практики, спрямовані на активізацію ресурсів громади [4]. До них належать створення безпечних просторів підтримки, організація груп взаємодопомоги, проведення інтерактивних заходів (зокрема форум-театру, арт-подій), що сприяють відновленню соціальних зв'язків і почуття належності до спільноти. Такі підходи реалізуються, зокрема, у діяльності гуманітарної місії «Проліска», яка працює з постраждалими громадами у прифронтових регіонах.

З урахуванням сучасних викликів актуалізуються інноваційні практики, серед яких онлайн-консультування, діяльність мобільних бригад, аутріч-робота, а також міждисциплінарна взаємодія фахівців різних сфер. Прикладом є діяльність ініціативи Mental Help Line Ukraine та проєкти міжнародних організацій, зокрема International Rescue Committee, які забезпечують доступ до дистанційної психосоціальної допомоги.

Отже, недержавний сектор відіграє важливу роль у забезпеченні соціально-психологічної реінтеграції осіб, постраждалих від війни, реалізуючи широкий спектр практик, спрямованих на відновлення особистісних ресурсів та соціальної активності. Комплексність і гнучкість таких підходів забезпечують їх ефективність у подоланні наслідків травматичного досвіду. Перспективним напрямом є посилення координації між недержавними та державними інституціями з метою підвищення якості та доступності допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Захаріна Т. І. Теоретико-методичні засади соціальної реінтеграції ветеранів російсько-української війни у закладах вищої освіти : дис. …д-ра пед. наук : 13.00.05; 231 / Захаріна Тетяна Іванівна. Київ, 2024. 672 с.

2. Повернення з війни: соціально-психологічні особливості реадаптації та ресоціалізації ветеранів і ветеранок до умов цивільного життя : колективна монографія / А. Чернов, В. Заіка, В. Лебедєв та ін. Полтава : ПУЕТ, 2024. 249 с.

3. Психологічна та соціальна допомога постраждалим під час війни та у період післявоєнного відновлення : Довідник для широкого кола фахівців соціальної сфери. Київ : ВАІТЕ, 2025. 102 с.

4. Соціально-психологічні чинники інтеграції українського соціуму / О. Г. Злобіна, М. О. Шульга, Л. Д. Бевзенко та ін.; за наук.ред. О. Г. Злобіної. Київ : Інститут соціології НАН України, 2016. 276 с.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО СЕРЕДОВИЩА

(Сиводід К. О., асистент)
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Війна в Україні суттєво вплинула на населення, однак діти молодшого шкільного віку, які були змушені покинути свої домівки, є однією з найуразливіших категорій у цей період. Для них вимушене переселення є потужним стресовим чинником, пов'язаним із втратою домівки, друзів, а також звичного способу життя. Переїзд на нове місце нерідко призводить до втрати соціальних зв'язків, що значно ускладнює адаптацію дитини до нового середовища. Нова школа, нові знайомства та соціальні норми можуть зумовлювати у дітей відчуття ізольованості та неповноцінності. Діти з числа внутрішньо переміщених осіб (далі ВПО) стикаються з численними викликами у процесі соціально-психологічної адаптації, включаючи психоемоційні труднощі, агресивність, проблеми комунікації та когнітивні порушення, тому дослідження цієї проблеми набуває особливої актуальності.

Аналіз наукової літератури з окресленої проблеми показав, що різні аспекти цієї проблеми представлені у дослідженнях українських та зарубіжних учених. Зокрема, проблеми внутрішньо переміщених осіб розкривають у своїх наукових працях Г. Гудвін-Гілл, О. Малиновська та інші. Явище соціально-психологічної адаптації дітей ВПО було у фокусі наукових розвідок О. Безпалько, Г. Гартманна, Т. Дудки Е. Еріксона та ін. Питанням соціальної та правової підтримки дітей з числа ВПО присвячені праці таких дослідників, як Н. Завацька, А. Капська, Т. Кульчицький, М. Малиха, І. Трубавіна та ін.

Водночас результати аналізу наукових джерел і практики соціальної роботи засвідчують недостатній рівень розробленості проблеми організації ефективної соціальної роботи щодо забезпечення соціально-психологічної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб молодшого шкільного віку. Це зумовлює наявність низки суттєвих суперечностей: між об'єктивною потребою у забезпеченні комплексної підтримки дітей, що охоплює психологічну допомогу, соціальну інтеграцію та адаптацію освітнього процесу, і відсутністю системно організованого підходу до її реалізації; між потребою суб'єктів освітнього й соціального середовища у розумінні специфіки адаптаційних труднощів дітей ВПО та недостатнім рівнем їхньої обізнаності; між значущістю своєчасної підтримки як чинника зниження психоемоційного навантаження і обмеженістю ресурсного забезпечення відповідних заходів; між необхідністю створення сприятливих умов для ефективної адаптації та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих методик і технологій соціальної роботи з дітьми зазначеної категорії.

На основі аналізу наукових праць дефініцію «соціально-психологічна адаптація» трактуємо як сукупність психологічних і соціальних характеристик особистості, що відображають її здатність до функціонування та взаємодії в умовах соціального середовища, а також стійкість до його вимог і змін. У межах дослідження соціально-психологічна адаптація не розглядається як пасивне пристосування до

нового середовища; натомість поділяємо наукову позицію Т. Дудки, відповідно до якої адаптаційний процес передбачає активну взаємодію особистості із середовищем, зокрема трансформацію його окремих елементів з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей і потреб дитини [4, с. 120]. З огляду на це соціально-психологічну адаптацію розглядаємо як складну структуровану систему, що включає фізіологічний, особистісний і соціальний компоненти.

Діти молодшого шкільного віку є найбільш уразливою категорією населення з числа ВПО, оскільки вони особливо чутливі до несприятливих умов, переживають підвищений стрес, для них ці події набули особливого травматизму та стресу. Враховуючи той факт, період молодшого шкільного віку є сенситивним для морального розвитку, активного розвитку особистості, пізнавальних процесів та мотиваційної сфери, то зміна звичного життя та адаптація до нових умов лише ускладняється [1, с. 22].

Необхідність особливої уваги до соціально-педагогічної адаптації дітей-ВПО молодшого шкільного віку підсилюється рядом наслідків, які її супроводжують, зокрема:

• втрата безпеки та втрата сімейних стосунків під час розлуки з друзями, власними домівками тощо;

• соціальна ізоляція та зниження соціалізації у новому середовищі, яка підсилюється недостатністю сформованості соціально-комунікативних навичок у період молодшого шкільного віку;

• низький рівень інтеграції в нову освітню систему, яка виникає через мовні, культурні та соціальні бар'єри, недостатність у батьків психологічних, матеріальних чи соціальних ресурсів для успішного навчання дітей;

• пережитий стрес і тривога внаслідок загрози життю, втрати близької людини, домівки чи улюблених іграшок тощо;

• труднощі у концентрації уваги, що впливає на успішність навчання дітей молодшого шкільного віку;

• гальмування розвитку емоційного інтелекту внаслідок емоційних переживань [2, с. 331].

Враховуючи всі наслідки вимушеного переміщення, можна зробити висновок, що діти даної вікової категорії належать до найуразливішої частини населення з категорії внутрішньо переміщених осіб з огляду на незрілість у них процесів аналітичного осмислення, емоційної регуляції, поведінково-мотиваційних патернів та ціннісно-світоглядних характеристик.

Проведений аналіз діяльності Дніпропетровської обласної військової державної адміністрації у сфері соціально-психологічної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб молодшого шкільного віку засвідчив, що система соціальної роботи з дітьми-ВПО залишається недостатньо цілісною та координованою. Бракує єдиного стратегічного підходу, чітко прописаних механізмів міжвідомчої взаємодії, нормативного забезпечення саме для дітей цієї категорії. Багато ініціатив реалізується за рахунок підтримки міжнародних організацій, громадського сектору та волонтерських структур, що свідчить про низький рівень інституціоналізації державної допомоги в цій сфері [3, с. 7].

На основі теоретичного дослідження визначено основні критерії оцінки соціально-психологічної адаптації дітей з числа ВПО до нового середовища:

критерій «А» – емоційний стан дитини в новому середовищі; критерій «В» – інтеграція особистості в нове мікро- та макро- середовище; критерій «С» – реалізація внутрішньоособистісного потенціалу. Спираючись на вищезазначені критерії, сформовано рівні соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку з числа ВПО до нового середовища: високий, середній та низький.

З метою всебічного аналізу процесу адаптації дітей молодшого шкільного віку з числа ВПО було проведено діагностичну роботу з батьками та класними керівниками, оскільки вони мають змогу систематично спостерігати за поведінкою, емоційним станом та соціальними взаємодіями дитини у процесі навчання, спілкування, позакласної діяльності. За результатами відповідей батьків в онлайн анкетуванні більшість дітей вже добре пристосувалися до нового шкільного режиму. Так, 37,8% респондентів зазначили, що дитина в основному адаптувалася, а ще 33,3% підтвердили повну адаптацію. Водночас 24,4% батьків вважають, що процес ще триває, а 4,4% – що дитина зовсім не пристосувалася. Аналіз даних опитувальника педагогів продемонстрував, що більшість дітей з числа ВПО характеризуються високим рівнем адаптації (82,5%). Середній рівень адаптації зафіксовано у 12,5% учнів. Водночас низький рівень адаптації виявлено у 2,5% школярів, а ще 2,5% мають критично низький рівень, що вимагає залучення спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги. Таким чином, можна зробити висновок, що переважна більшість учнів успішно входять у новий навчальний ритм, хоча для частини ще потрібен час і додаткова підтримка.

Отримані результати з діагностики дітей свідчать, що найвищі показники соціально-психологічної адаптації забезпечуються емоційною стабільністю та соціальною інтеграцією (критерії А і В), тоді як реалізація внутрішньоособистісного потенціалу (критерій С) потребує додаткової підтримки. За критерієм А (емоційний стан) 69% дітей демонструють позитивне самопочуття, низький рівень тривожності та емоційний комфорт у новому середовищі. За критерієм В (інтеграція в соціальне середовище) більшість дітей (62%) успішно налагоджують контакти з однолітками та дорослими, активно включаються у спільні ігри й діяльність, характеризуються невисоким рівнем конфліктності. За критерієм С (самореалізація та мотивація) лише 20% дітей виявляють високий рівень самооцінки, навчальної мотивації та прагнення до самовираження. Тобто емоційна комфортність та налагодження міжособистісних контактів формуються відносно успішно, проте особистісне самоствердження та навчальна мотивація залишаються зоною потенційних ризиків і потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи.

Отже, результати дослідження засвідчують, що ефективна соціально-психологічна адаптація дітей з числа внутрішньо переміщених осіб потребує комплексного підходу, який передбачає узгоджений розвиток емоційної стабільності, соціальної інтеграції та особистісної самореалізації. Встановлено, що за відносно сформованих показників емоційного комфорту та налагодження міжособистісних взаємодій, сфера внутрішньоособистісного розвитку (самооцінка, навчальна мотивація, прагнення до самовираження) залишається недостатньо реалізованою та потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

З огляду на отримані результати, у практичній площині доцільно спрямувати психолого-педагогічну роботу на розвиток позитивної самооцінки та підвищення навчальної мотивації дітей; упровадження інтерактивних методів навчання, що

забезпечують умови для самовираження та реалізації індивідуальних можливостей; організацію системного адаптаційного супроводу, який поєднує індивідуальні та групові форми роботи й забезпечує психоемоційну підтримку дітей у процесі входження в нове соціальне та освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація дітей із родин вимушених переселенців. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. № 2(49). 2019. С.19–30.

2. Гордієнко Н. В., Навошицький М. Т. До проблеми соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб у приймаючих громадах та організації соціальної роботи з ними. *The 10th International scientific and practical conference «Science, innovations and education: problems and prospects»* (May 4-6, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. Pp. 323–333.

3. Малиха М. І. До проблеми сутності поняття «внутрішньо переміщені особи»: державна політика та регіональна практика. *Грані.* 2015. № 8. С. 6–11.

4. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: колективна монографія. Є. Блинова, С. Бабатіна, Т. Дудка, А. Одінцова та ін. / відпов. ред. О. Є. Блинова. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В. С. 2018. 428 с.

Навчальне видання

Наука ІІІ тисячоліття:
пошуки, проблеми, перспективи розвитку

(22-23 квітня 2026 року)

Збірник тез

Відповідальний за комп'ютерну верстку – К. В. Коваль

Відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат та інших відомостей несуть автори

Надруковано з оригінал-макету, наданого автором

Підписано до друку 25.04.2026 р.

Бердянський державний педагогічний університет

вул. Університетська, 55А, м. Запоріжжя,
Запорізька обл., 69011