Матеріали

Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, присвяченій Дню науки **«Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій»**.

(м. Харків, 14 травня 2026 року)

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки
Харківської обласної військової адміністрації
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Мукачівський державний університет
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
Криворізький національний університет
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія
Комунальний заклад Сумської обласної ради
«Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А. С. Макаренка»
Бельгійська рада з питань освіти (Бельгія)
Освітня фундація EduFuture (Фінляндія)
Мазовецька академія в Плоцьку (Республіка Польща)

Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій

Матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої Дню науки (м. Харків, 14 травня 2026 рік)

Харків
2026

УДК 378.01-027.12:001.895 (062.552)
О-72

Редакційна колегія:

Пономарьова Г. Ф. – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, Почесний громадянин Харківської області, ректор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради – голова конференції;

Степанець І. О. – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової та інноваційної діяльності Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради – заступник голови.

Члени редакційної колегії:

Прокопенко А. О. – докторка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри фізики та математики;

Дмитренко К. А. – кандидатка педагогічних наук, доцентка, учена секретарка;

Купіна О. В. – керівниця навчально-методичного відділу;

Савченко В. Е. – методистка навчально-методичного відділу;

Головко І. Ю. – старший лаборант навчально-методичного відділу.

Відповідальність за якість і достовірність матеріалів
несуть автори публікацій.

О72 Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (14 травня 2026 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради [Електронне видання]. – Харків : ХГПА, 2026. – 709 с.

До матеріалів Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції включені доповіді науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів вищої, загальної середньої та дошкільної освіти, аспірантів, здобувачів.

Тематика матеріалів збірника охоплює питання висвітлення сучасних тенденцій розвитку освіти як розвивального середовища, поєднання традиційних підходів та інноваційних технологій у навчально-виховному процесі, упровадження новітніх методик і цифрових рішень, розвитку педагогічної майстерності та формування творчого, компетентнісного й особистісно орієнтованого освітнього простору. Матеріали підкреслюють важливість модернізації освітньої системи, розвитку науково-методичної діяльності та доцільність подальших наукових досліджень у царині означеної на конференції теми.

УДК 378.01-027.12:001.895 (062.552)

© Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2026

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Добрий день, шановні колеги, партнери, здобувачі освіти, учасники Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій».

У цей складний, опалений війною, але оптимістичний для майбутнього України час, я хочу привітати всіх, хто долучився до роботи конференції, і висловити найщиріші вітання, побажати всім миру, здоров'я, натхнення, успіхів і впевненості в розбудові європейського і світового майбутнього національної освіти.

Переконана, попри загрозу ворога, незважаючи на всілякі негаразди і проблеми, ми всі разом зможемо забезпечити якісний розвиток науки й освіти в Україні, спираючись на допомогу наших друзів з Європи й Америки і власний потужний досвід та можливості.

Вірю, що вже через небагато років ми станемо більш компетентними у забезпеченні ефективності освітнього процесу, більш творчими в налагоджуванні професійної та особистісної комунікації з колегами і здобувачами освіти, обов'язково нетерпимими до корупції й академічної недоброчесності, більш толерантними та турботливими у ставленні до оточуючих.

Знаю, що тут зібралися ті, хто любить вчитися, прагне самореалізовуватись у науці й освіті.

Тема конференції передбачає розмову про створення і розвиток освітнього розвивального простору у закладі освіти, середовища, яке б спонукало, направляло і забезпечувало становлення молоді як особистостей і професіоналів.

Гадаю девізом сьогоднішньої конференції можна було б взяти слова французького лексикографа Пьєра Буаста « Освіта – скарб; праця – ключ до неї» й італійського фізика, астролога, філософа Галілео Галілея « Не можна людині дати знання, можна їй тільки допомогти відкрити ці знання».

Разом з тим, маю переконання, що в нинішніх умовах розвитку освіти дорожньою картою для освітян України має стати висновок новозеландського дослідника Гордона Драйдена про те, що « виживає не найсильніший і навіть не найрозумніший, а той, хто реагує на зміни, що відбуваються».

Хорошого всім дня, скорішої перемоги та здоров'я і наснаги для нових звершень і досягнень.

Все буде Україна!
Разом до Перемоги!

Галина ПОНОМАРЬОВА, докторка педагогічних наук, професорка, заслужена працівниця народної освіти України, Почесна громадянка Харківської області, ректорка Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

ЗМІСТ

Агєєнко Т. А., Пілюк Д. С.
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ОНЛАЙН-ВИХОВНОЇ ГОДИНИ ДО ВСЕСВІТНЬОГО ДНЯ ХЛІБА (WORLD BREAD DAY) В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ **23**

Агєєнко Т. А., Дрозд І. В., Кірєєва Н. В., Качайло О. В.
ФОРМУВАННЯ SOFT-SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОЗРОБКИ НЕТРАДИЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ МИСТЕЦТВА **28**

Агєєнко Т. А., Друзенко М. В.
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ **32**

Аджаметова Л. І., Шестерова Л. Є.
ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПІКЛБОЛУ ЯК ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАСОБУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ **37**

Акімова О.М., Степанова К. І.
СТОРІТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ **40**

Акімова О.М., Чубарова Є.В.
ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ **43**

Акімова О.М., Бровчук К. В.
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ **45**

Аржанухіна С. В., Стулій О.С.
ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА **47**

Атамась А. Е., Купіна О. В., Борзик О. Б.
ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ДРАЙВЕРИ ОСВІТНІХ ЗМІН:
ВНЕСОК ГО « ФАЙНАДІЯ» У РОЗВИТОК НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ **50**

Афанасенко Л. М., Бондарева О. Н., Смольнікова Н. Ф.
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **56**

Бабакіна О.О.
РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВИМІР **58**

Багмут Р. В.
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ **61**

Байчук К. Ю., Балла Л. В.
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ SOFT SKILLS У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ **63**

Балла Л. В., Гонтаренко П. Є.
СИНЕРГІЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА SOFT SKILLS
У СОЦІАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА **66**

Балла Л. В., Єрмоленко К. А.
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ SOFT SKILLS **69**

Балла Л. В., Татарова Є. П.
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКОТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ **73**

Балла Л. В., Глущенко К. Г.
АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ РОБОТИ З НАРОДНОЮ КАЗКОЮ **76**

Балла Л. В., Антонова А. С.
ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В АСПЕКТІ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ **80**

Барболін І. С.
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ **83**

Башлай В. М. **88**
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ

Безкоровайний Д. О.
ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА КАФЕДРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АРМРЕСТЛІНГУ **91**

Бережна А.В.
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ У СИСТЕМУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ **94**

Березан В. І.
ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА **97**

Бескорса В. М., Журавльова І. М.
СТАЛИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ФІНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: МІЖНАРОДНІ ПРАКТИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ **102**

Бескорса В. М., Волок С.
ПЕЙЗАЖ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ТА МІЖКУЛЬТУРНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ **107**

Білан В. А.
ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДО В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ **110**

Бовдуй С. П.
ІНКЛЮЗІЯ ТА ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, НАПРЯМИ, ТЕХНОЛОГІЇ **115**

Богославська Ю. В., Ярко М. І.
ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗНАЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА « ПСИХОЛОГІЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» **121**

Бондаренко М. А.
СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ДЕ НАЯВНІ РИЗИКИ ВИЛУЧЕННЯ ДИТИНИ **126**

Борзик О. Б., Монастирська Ю. В.
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ **129**

Борзик О. Б., Соловйова О. С., Альошина Д. С.
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДУ « ВІРЮ – НЕ ВІРЮ» НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» **132**

Брілліантов А. О.
ВИХОВАННЯ ДІДЖИТАЛ-КУЛЬТУРИ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ЗАСОБАМИ ГЕМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ **136**

Бровченко А. К.
ПАТОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЯВИ ПОРУШЕНЬ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП **138**

Бугрій Л. Л., Іванишин М. В.
НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ **144**

Бялик О. В.
CURRENT ISSUES IN THE FORMATION OF NATIONAL AND CIVIC IDENTITY OF YOUTH IN WARTIME (АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ У ВІЙСЬКОВИЙ ЧАС) **147**

Василенко Н. А., Гордієнко С. М.
РЕАБІЛІТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ І КОНФЛІКТІВ **150**

Васильєв С. В.
ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ РОБОЧОГО ЧАСУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **153**

Васютяк О. В.
РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТРУКТУРІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **157**

Верхогляд Х. Д., Васильєв С. В.
ПРАВА ТА ОБОВ'ЯЗКИ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ **160**

Верютіна О. О.
РОБОТА З РОДИНАМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **164**

Віднічук І. В., Шукалова О. С.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ **170**

Вітрук О. А., Костюк О. А., Шумік М. С.
ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ **174**

Вітрук Р. О., Ткачук С. І.
СТАН ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ **179**

Волобуєва О. Ю. **182**
НАУКА ЯК РУШИЙНА СИЛА РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Гаврик С. О.
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА **184**

Гамаль І. Є.
МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ **187**

Головко І. Ю., Купіна О. В. **189**
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Гончаров М. С., Потапова Н. В.
БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ **192**

Гончарук В. А., Диченко А. О., Пришлюк Ю. В.
ТВОРЧІСТЬ ГАЛИНИ ПАГУТЯК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **197**

Горбенко Є. О.
ТЕХНОЛОГІЇ AI + XR У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ **203**

Горовенко О. А., Шемет О. О.
СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ **207**

Horovenko O. A., Nykyforova D. S.
DEVELOPING STUDENTS' SOCIOCULTURAL RESILIENCE THROUGH AUTHENTIC NEWS AND MEDIA TEXTS (РОЗВИТОК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ АВТЕНТИЧНІ НОВИНИ ТА МЕДІАТЕКСТИ) **211**

Гресько В. В.
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА В ЗВО УКРАЇНИ (ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.) **216**

Gut N. V.
THE ROLE OF UNIVERSITIES IN PREPARING TEACHERS FOR WORK IN A EUROPEAN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT (РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ БАГАТОКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ) **219**

Демчик Н. О.
ДИСКУСІЙНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У СКАНДИНАВСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ **222**

Добродій А. О., Андрющенко О. О.
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ **225**

Дорош Т. Л., Турукіна О. В.
МУЗИЧНА ПОДОРОЖ КРАЇНАМИ ЄВРОПИ: КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИЙ ПРОЄКТ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ **230**

Дорош Т. Л., Мальцева М. А.
САМОСТІЙНА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НАД ПРОГРАМНИМИ П'ЄСАМИ **236**

Дрига В. С.
THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE RAILWAY PROFESSIONALS (РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ КУЛЬТУРІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЦІ) **240**

Дрокіна А. С.
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ У STEM-НАВЧАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ **243**

Дьоміна О. В. **246**
ІНФОРМАТИЗАЦІЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Ємельянова В. Г., Сошніков А. О.
ПОТЕНЦІАЛ ПЕРВІСНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДІ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ **250**

Єрмак Д.
ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ **253**

Жаботинська К. В., Жиденко Т. О. **255**
ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Жданюк О. С. **258**
АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Жилкіна О. І., Шатохіна Г. Я., Апришко О. А.
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА **263**

Жилкіна О. І., Шатохіна Г. Я., Червенко Л. А.
ІНКЛЮЗИВНЕ МУЗИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ **266**

Зозуля О. В., Зозуля І. І., Штепа А. М.
ФОРМУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДОБУВАЧАМИ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ « ПРОБНІ УРОКИ ТА ЗАНЯТТЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ» ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ТЕХНОЛОГІЇ) **270**

Ізмаїлов Р. Г.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ **275**

Ізмаїлов Р. Г.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛОНТЕРСЬКИХ ГРУП В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ **277**

Істоміна Т. В.
РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ **279**

Калиновська І. С.
ПСИХОТРЕНІНГ У СИСТЕМІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ **285**

Камардаш Н. В., Яковенко В. С.
ЦИФРОВА ФАСИЛІТАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ « СРОДНОЇ ПРАЦІ» ТА ПРИРОДНИХ НАХИЛІВ ОСОБИСТОСТІ **289**

Карбань Є. Д., Єфименко Л. М.
ВИКОРИСТАННЯ КАМІНЦІВ МАРБЛС У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ **292**

Кашуба Ю. М., Сафін О. Д.
ЩОДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ **296**

Квасенко О. В.
ВИХОВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ **301**

Кисельова О. Б., Добробаба Р. В. **303**
РОЛЬ ЗВУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Кізіцька Т. І., Макарова А. В.
РОЛЬ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ **307**

Клименко В. М., Дрокіна А. С.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНЛАЙН-САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ **312**

Клімов І., Купіна О. В. **315**
БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Клімушева Г. С., Клімушев В. В.
АФЕКТ ПІД КОНТРОЛЕМ: ГЕРМЕНЕВТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПРОСТОРУ ВИРОБНИЦТВА СУБ'ЄКТНОСТІ **317**

Коваленко Ю. О., Парій С. Б. **322**
ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ковтун О. С.
РОЗВИВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ **326**

Козак Г. С.
ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ **330**

Козак О. А.
ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ВІД ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДО ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ **332**

Козарь С. С., Христенко Д. О., Сисоєва К. В.
ТРАНСФОРМАЦІЯ УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ **336**

Козирод О. Г.
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ІВЕНТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ **340**

Козич І. В.
ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО **343**

Колесник Л. Д. **346**
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Комова А. М., Дрокіна А. С.
САМОСПІВЧУТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ **349**

Короткий О. В.
ОСОБИСТІСТЬ УЧНЯ Й ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ОБ’ЄКТИВНО-СУБ’ЄКТИВНІ ЗВ’ЯЗКИ Й РОЗВИТОК **352**

Корсіков Д. О.
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ SOFT SKILLS **355**

Корсікова К. Г.
ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ NOTEBOOKLM **360**

Костіна Л. М., Медяник С. С.
ІНКЛЮЗІЯ В ДІЇ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН **365**

Кравченко Л. В. **367**
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Кузнецова О. В.
СПЕЦКУРС « ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ» ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ **373**

Кузнецова О. В., Охрименко А. О.
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ **376**

Лакіза О. О.
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, НАПРЯМИ, ТЕХНОЛОГІЇ **378**

Лебедик Л. В.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ **385**

Левченко А. В.
СИНЕРГІЯ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ **390**

Левчук В. Г., Тимченко Г. М., Леонова Н. І.
ПРИНЦИП ХОЛІЗМУ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ТОТАЛЬНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ **399**

Лещенко Є. В., Волкова К. С.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧНІВСТВА В УМОВАХ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **402**

Литвинюк Д. В.
ПРО ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СТИЛІВ МИСЛЕННЯ У ФАХІВЦІВ РІЗНИХ ТИПІВ ПРОФЕСІЙ **406**

Лісняк А .О., Ярко М. І.
МОНАДОЛОГІЧНІ ОБРАЗИ МЕГАПЕРІОДІВ ІСТОРІЇ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА « ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ» **412**

Магас В. В. **416**
ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІТ-ФАХІВЦІВ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Макарова С.В., Суботовська М.І.
СПРИЯННЯ БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ **420**

Матвієнко О. Ю., Яковенко В. В.
КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **423**

Мелентьєв Я. О.
УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ДЛЯ НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ **426**

Михайлова А. В., Упатова І. П., Борзик О. Б.
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ **429**

Мірошко О. І.
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, НАПРЯМИ, ТЕХНОЛОГІЇ **434**

Місніченко О. В., Яковенко В. В.
ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ **439**

Мороз В. П.
АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ **442**

Мудрик Н. В., Яковенко В. В.
ТЕХНОЛОГІЇ СЕНСОРНО-КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ **446**

Муслієнко О. В.
ТРАНСАКЦІЙНА ТЕОРІЯ Л. РОЗЕНБЛАТТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ДОСВІД НІМЕЦЬКИХ МЕТОДИК В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ **449**

Нагайчук О. В.
СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ВІД КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ПАРТНЕРСТВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ **453**

Нагорна Л. А., Яковенко В. В.
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК **457**

Наконечна Л. Й.
МІЖНАРОДНІ МОДЕЛІ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ **460**

Негуторова Ю. С., Васильєв С. В.
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ **463**

Нікуленко С. І., Пономаренко Д. О.
РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩЯ НА ЗАНЯТТЯХ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ГУРТКАХ **469**

Novak M. V., Fedorova O. V.
SAFE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS FACTOR IN THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE AMONG SCHOOLCHILDREN (БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ШКОЛЯРІВ) **475**

Онацький В. Ю. **479**
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРА

Отрошко Т. В.
ВПЛИВ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПОКРАЩЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ **482**

Охріменко Т. В., Дубінін Д. О. **485**
РОЗВИТОК ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Пастушенко М. С., Мацкевіч Ю. Р.
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДИКИ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ СПРАВИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ **489**

Петриченко Л. О., Довганич А. М.
ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ **495**

Пєхарєва А. С., Пєхарєва С. В.
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНКЛЮЗІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **497**

Писаненко О. І.
THE ROLE OF ORGANIZED LEISURE ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS (РОЛЬ ОРГАНІЗОВАНОГО ДОЗВІЛЛЯ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ) **502**

Плаксіна О. Є., Четаєва Л. П.
МІЖПРЕДМЕТНІ ПРОЕКТИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ **505**

Подшивалова А. М.
БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СКЛАДОВІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ **508**

Подшивалова Н. М.
ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА **511**

Пономарьова Г. Ф., Степанець І. О.
КЛЮЧОВІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНОМУ ЗВО **513**

Попова Н. В., Широков К. В.
ЗАЧЕКАТИ НА КАЙРОС: МІЖ ПОДІЄЮ МИСЛЕННЯ ТА ОСВІТНЬОЮ «ТЕРАПІЄЮ» **524**

Проскурняк О. І.
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ **529**

Пуляєв О. О., Ярко М. І.
АЛГОРИТМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІ ПРЕДМЕТНОГО РЕСУРСУ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА « ЕЛЕМЕНТАРНА ТЕОРІЯ МУЗИКИ» ТА ЙОГО ПРОГРАМОВІ ЗАСАДИ **534**

Радченко А. В., Зайцев В. О.
РОЛЬ КУРСОВОЇ РОБОТИ У ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ « ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ» ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ « ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ» **539**

Редько О. С.
СПРИЯННЯ БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ШКІЛ **543**

Ремзі І. В.
ОЗДОРОВЧИЙ АКВАФІТНЕС ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ **546**

Ремінна О. С., Довгалюк Т. А.
МЕТА ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ **550**

Репко І. П., Задорожня Я. І., Домніч Т. В.
БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ **555**

Репко І. П, Зайчук М. О.
ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ДОТРИМАННЯ НОРМ ЦИФРОВОГО ЕТИКЕТУ **559**

Роганов М. Л.
ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА ТА КІБЕРГІГІЄНА В ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ **561**

Рославець Р. М., Круглик А. Ю. **566**
СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Руднік Д. Г., Хряпін Е. О. **569**
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ

Рябокінь С. С., Монастирська О. В.
ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ **571**

Рябушко В. В., Яковенко В. В.
ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ АДАПТИВНИХ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **575**

Самборський С. І.
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ **579**

Самсонович О. О., Оніщук Т. І.
ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ІГОР **584**

Свиридюк О. В.
РОЛЬ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСАХ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ **587**

Сєроштан І. В.
ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ВЗАЄМОДІЮ ПЕДАГОГІВ І ЗДОБУВАЧІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ **592**

Sydoriv S. M
CLIL APPROACH TO CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF FUTURE TOURISM AND RECREATION SPECIALISTS (ПІДХІД CLIL ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ТУРИЗМУ ТА РЕКРЕАЦІЇ) **595**

Силадій І. М., Маринець Н. В.
СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ **601**

Синельник-Журба О. С, Васильєв С. В.
ПРАВОВІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ **605**

Сідорова Ю. С.
ПЕДАГОГІЧНИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ І НАУКОВО–МЕТОДИЧНИЙ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗВО У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ **609**

Слатвінська А. А.
КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ **615**

Стрельніков В. Ю.
СПРИЯННЯ БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ **619**

Сущенко П. Р.
ЦИФРОВА ЕКОЛОГІЯ ОСВІТИ: ОПТИМІЗАЦІЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ **624**

Табачник І. Г., Віднічук І. В.
ПСИХОЛОГІЧНА ЗАХИЩЕНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ В УМОВАХ ВИПРОБУВАНЬ **627**

Табачник І. Г., Черток В. І.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ЗДО **630**

Табачник І. Г., Стародуб Д. В.
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА **634**

Ткаченко Л. М.
ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА **637**

Ткачишин Н. В., Стинська В. В.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (90-ТІ РР. ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.) **643**

Фінін Г. І., Руднік Д. Г., Хряпін Е. О.
ФІЛОСОФІЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ-ІСТОРИКІВ **646**

Фоменко Т. Г., Васильєв С .В.
ПРАВОВЕ ВРЕГУЛЮВАННЯ РОБОЧОГО ЧАСУ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ **649**

Фролова І.В., Самсонович О.О.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СИНТЕЗУ МУЗИЧНОЇ ТА ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ **653**

Хрипун Д. М.
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ І СЛУХУ В УМОВАХ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ **656**

Христенко Д. О., Козарь С. С.
СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ ЗВО В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ **659**

Цуранова О. О., Бившева Т. Ф., Погода О. В.
ЦИФРОВІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ **663**

Черниш Є. І., Ярко М. І.
СЕГМЕНТ ПІВТОНУ У ЛАДОТОНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ: ПОНЯТТЯ « ВВІДНОГО ТОНУ» У ПРАКТИЦІ СОЛЬФЕДЖУВАННЯ **669**

Чопенко А. С., Репко І. П.
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ **674**

Шабельник О. О., Корсікова К. Г.
ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ **677**

Шаповал Ю. Д.
LIFELONG LEARNING ЯК ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ **681**

Шевченко В. М.
ІННОВАЦІЙНО-НАУКОВІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ЗМІН **683**

Шевченко Є. О.
РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ **687**

Шуригін К. А.
ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА МІЖНАРОДНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ **689**

Якименко М. О.
РОЗВИТОК УЯВИ ТА АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЦЕНІЧНО-ПЛАСТИЧНОГО ВИРАЖЕННЯ **694**

Якимчук Б. І.
ПРОЯВ АСОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ **696**

Яковенко В. В.
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ **702**

Ярцева Д. Р., Корсікова К. Г.
РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ **704**

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ОНЛАЙН-ВИХОВНОЇ ГОДИНИ ДО ВСЕСВІТНЬОГО ДНЯ ХЛІБА (WORLD BREAD DAY) В КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Агєєнко Т. А., *старший викладач кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Пілюк Д. С., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 034 Культурології Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність проблеми. Освітній процес у Новій українській школі орієнтується на гармонійний розвиток вихованців. Сучасний вчитель має опікуватися проблемами духовного збагачення вихованців. Поважаючи «невичерпність і унікальність кожної людської особистості» він має організовувати виховний процес як « взаємодію в умовах психологічного комфорту, інтелектуальної співпраці, співтворчості, діалогової культури» , вміннями поєднувати « педагогіку впливу з педагогікою взаємодії і фасилітації» [3].

Існування та процвітання України неможливе без загального усвідомлення громадянами своєї національної та громадянської ідентичності. Відчуття такої належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, історичною пам'яттю, суспільно-державними (національними) цінностями, зокрема українською мовою і народними традиціями, безпосередньо позначається на житті кожної людини [5].

Як відмічає Н.Бондаренко, в усіх народів найвищі цінності традиційно формуються в національному середовищі, зміст і форми функціонування якого відбивають культурно історичний досвід рідного народу [2].

Принцип народності виховання передбачає забезпечення виховання в дусі своєї нації, свого народу, його історії, культури, мови, звичаїв, побуту тощо;

оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, прищеплення любові до рідної землі і свого народу; шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв, національно-етнічної обрядовості українського народу і всіх народів, що населяють Україну [4].

Національна система виховання забезпечує глибоке осмислення кожним учнем народних моральних та етичних ідей, положень, правил принципів, поглядів. Мораль народу (совість, правдивість, гідність, справедливість, чесність тощо) проймає всі грані життя, вона є його сутністю [6]. Саме тому В. Харагірло називає національні цінності, духовність українського народу « серцевиною освіти та виховання» . Визнаними пріоритетами національного виховання є: гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, культуровідповідність, безперервність, етнізація виховного процесу, диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу, послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання, інтегративність .

Український світогляд розкриває народне ставлення до природи, людини, пояснює смисл життя, місце людини в ньому. Оволодіваючи серцем і розумом молоді, народна естетика пробуджує в неї внутрішні сили, надихає на добрі справи, запалює оптимізмом, стверджує любов, віру і надію як найважливіші складники духовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток української культури зробили В. Антонович, М. Грушевський, М. Аркас та ін. Світову етнографію збагатили такі видатні народознавці як: І. Франко, П. Чубинський, М. Кравченко та ін. Велике значення мають дослідження О. Потебні, Б. Грінченка, Д. Степовика, Т. Кара-Васильєвої, А. Богуш та ін. Заслуговують на увагу публікації багатьох сучасних авторів, серед яких Н. Мамчур, А. Гоцалюк, Ю. Роїк, Н.Бондаренко, В. Харагірло та інші.

Актуальні проблеми організації системи виховання в закладах освіти, зокрема форми, методи та планування діяльності класного керівника, висвітлюються у підручниках та посібниках Л.Кондрашової, О.Поясик, Г. Товканець.

Разом із цим, недостатньо дослідженими залишаються питання організації виховних заходів з учнями початкових класів.у дистанційній формі.

Мета дослідження – розкрити та теоретично обгрунтувати методику організації онлайн-виховної години до Всесвітнього дня хліба (World bread day) в контексті національного виховання учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Успішність виховного заходу залежить від багатьох чинників, які І.Бех називає « чинниками виразності» . Вони мусять бути « нестандартними, тобто відзначатися оригінальністю, новизною, не тотожністю з певними внутрішнього досвіду вихованця. Тільки за таких умов ці засоби справлятимуть на вихованця емоційне враження, яке фіксується у певному образі. Такі образи-враження його хвилюють, викликають внутрішній неспокій, спричиняють розгортання відповідного рефлексивного процесу» . Тому виховні дії педагога на когнітивному етапі мають відзначатись натхненністю, пристрасністю, зворушливістю у спілкуванні» [1].

Проведення виховної години в режимі онлайн вимагає особливого підходу до інтерактивності. Для того, щоб утримувати увагу учнів, пропонується застосовувати :

- інтерактивні дошки: (Padlet або Jamboard) для рефлексії в реальному часі;
- елементи гейміфікації: (для проведення опитування у формі змагання засобами платформ Kahoot або Quizizz;
- виразну візуалізацію: (інфографіку, короткі відео, яскраві презентацій);.
- діалогову форму спілкування: (стимулювання учнів до дискусій, створення « сесійних залів» у Zoom для роботи в малих групах).

Для проведення онлайн-виховної години до Всесвітнього дня хліба (World bread day) з учнями 3 класу в « Південному ліцеї Південної Міської ради Харківського району Харківської області» нами було розроблено сценарій виховного заходу, підготовлені необхідні дидактичні матеріали.

З метою активізації участі дітей у заході, його розпочали з енергійної руханки (було використано фізкультхвилинку для 3 класу з сайту « З любов'ю до дітей»).

Для визначення теми виховної години дітям було запропоновано відгадати загадку, (слайд №1):

Хоч не солодкий, та дуже смачний,

Хоч сам маленький, та дорогий.

Сядем обідати, – він на столі.

Люблять його і дорослі, й малі! – (Хліб).

Після того, як діти відгадали загадку, їм повідомили, що сьогодні « ми будемо розмовляти про те, без чого не можна уявити ні степової далі, ні світанку, ні рідного дому, ні самого життя. Тож розмова буде про ХЛІБ.

16 жовтня святкується Всесвітній день хліба» , (слайд №2).

(Слайди №3, 4, 5) ознайомлюють дітей з почесним місцем хліба у традиціях та обрядах українців: – « Будь-яке свято не обходиться без паляниці, хлібом і сіллю зустрічають дорогих гостей, з хлібом проводжають молодих до шлюбу, хліб приносять у дім новонародженого…Виряджаючи сина в далеку дорогу, мати загортала в рушник житній окраєць. Наше життя нерозривно пов’язане з хлібом. Він з нами в повсякденному житті, в горі і в радості» .

Далі до дітей « звертається» дівчинка Яринка, (слайд №6), Вона « розказує» про те, як хліб « приходить до людей» : (включається відео « Від поля до столу» . URL: https://youtu.be/1-p3Ax71yLA?feature=shared) .

Після усвідомлення складного шляху хліба від поля до столу, дітям пропонується дізнатися більше про історію виникнення хлібу, (слайди №7 – №17).

Наступним етапом заходу стає інтерактивна бесіда про різновиди хлібу. В ході обговорення, пропонується визначити, який хліб є корисним для здоров'я, (слайд №18).

У підсумковій частині заходу, (слайд №19), узагальнюється значення хлібу, наголошується на бережному ставленні до хлібу: – « Завжди потрібно берегти хліб. Не викидайте його у смітник! Не бавтесь з ним! Краще віддайте його братам нашим меншим… Зараз хліб доступний, кожен може з легкістю його купити… Але був час, коли хліб був надто дорогий, його було дуже важко купити, а в селах, де люди

самі його пекли, не було зерна, з якого роблять борошно…» . (Згадуються трагічні часи Голодомору).

Наступні два слайди присвячені народним приказкам про хліб, їх діти читають уголос,» ланцюжком» .

Закріплення та перевірка здобутих знань відбувається у формі змагання, засобами платформи Kahoot.

Виховна година закінчується піснею про хліб (URL: https://youtu.be Lesyk TV – Дитячі Пісні Українською).

Висновки. Хліб-сіль на вишитому рушнику, як одвічні людські символи, завжди були особливою ознакою гостинності українського народу. Хліб був мірилом життя, культури, жоден обряд не обходився без нього. Святість і пошана до хліба передавалися з покоління в покоління дітям і внукам.

Методику організації онлайн-виховної години, присвяченої Всесвітньому дню хліба (World bread day) розкрито та теоретично обґрунтовано в контексті національного виховання учнів початкових класів. Успішність реалізації заходу виходить з парадигми гуманістично спрямованого, розвивального виховання. Суть такого виховання проявляється у процесі духовної взаємодії, діалогу, довіри, щирого спілкування.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : « Букрек» , 2018. 320 с.
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. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., випр і допов. Київ. « Академвидав» , 2007. 618с.
4. Педагогіка. Принципи національного виховання URL: https://pidru4niki.com/13680428/pedagogika/printsipi_natsionalnogo_vihovannya (дата звернення: 05.05. 2026)

5. Про схвалення Стратегії утвердження української національної та громадянської ідентичності на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023—2025 роках : Постанова від 15.12.2023 р. № 1322 : станом на 15 груд. 2023 р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-stratehii-utverdzhennia-ukrainskoi-na-a1322 (дата звернення: 05.05. 2026).

6. Харагірло В.Є. Національне виховання здобувачів освіти на сучасному етапі : Навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО, 2020. 93 с.

ФОРМУВАННЯ SOFT-SKILLS ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОЗРОБКИ НЕТРАДИЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ МИСТЕЦТВА

Агєєнко Т. А., *старший викладач кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Дрозд І. В., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Кірєєва Н. В., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Качайло О. В., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти, введення нових освітніх стандартів відповідно підвищуються вимоги до особистісних і професійних якостей вчителя початкової школи. Нові принципи освіти вимагають від вчителя опанування та застосування сучасних педагогічних технологій і нових методів навчання і виховання, бажання та вміння постійно

вчитися й самовдосконалюватися, творчого підходу та раціоналізму, а також готовності до змін в контексті реалізації змісту реформи НУШ [1].

Уроки мають орієнтуватися на дитину « як активного суб‘єкта навчання, а мета вчителя – створення продуктивного навчального середовища і організація діяльності учнів з конструювання та розвитку учнями власних знань, умінь, навичок й цінностей, які стануть їм у нагоді в даний час або в майбутньому» [2].

У сучасну епоху інформатизації суспільства основною перевагою є наявність у майбутніх фахівців саме м'яких навичок (Soft skills) [3].

« Soft skills» – соціально-психологічні характеристики людини. Вони є важливими для фахівців любої професії. Соціально-комунікативні навички формують міжособистісні відносини в суспільстві та колективі. « Soft skills» включають комунікацію, гнучкість, критичне мислення, емоційний інтелект, лідерство та здатність працювати в команді. Сформовані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів « Soft skills» сприятимуть їх успішній реалізації у сфері освіти.

Нетрадиційні заняття мистецтва в освітньому процесі забезпечують активну взаємодію здобувачів освіти, стимулюють їхню творчу ініціативу та сприяють формуванню навичок командної роботи, комунікації й самовираження. Використання таких форм організації навчання дозволяє інтегрувати різні види діяльності, що є важливим чинником розвитку soft skills у майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи професійно-педагогічної освіти, орієнтованої на розвиток особистості майбутнього вчителя розкриваються у наукових працях багатьох сучасних науковців: В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Гриньової, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пєхоти, О. Савченко, В. Сластьоніна. Цій проблематиці приділяють також свою увагу такі дослідники, як от С. Максименко, В. Рибалко, Т. Рогова, Л.Кравченко, В.Оніпко, І.Якиманська та інші).

Проблемам забезпечення сприятливих умов для самостійної роботи студентів і сприяння їх самоорганізації присвятили свої праці А. Алексюк,

В. Козаков, П. Підкасистий та інші. Проблеми самореалізації особистості в колективі висвітлюють Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс та інші.

Методиці навчання мистецтву присвячені підручники Л.Масол, О.Гайдамаки, О. Колотило , О. Калініченко, Л.Аристової та інших.

Разом із тим, недостатньо дослідженими залишаються питання організації нетрадиційних занять мистецтва задля оптимізації процесу гармонійного творчого розвитку учнів та формування м'яких навичок майбутніх учителів.

Мета дослідження – обґрунтувати оптимальність формування соціально- комунікативних навичок (Soft skills) майбутніх учителів у процесі методичної розробки нетрадиційного заняття мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Освітній компонент « Теорія та методика навчання мистецької галузі в початковій школі (Образотворче мистецтво) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради орієнтується на активний розвиток таких компонентів « soft skills» у здобувачів вищої освіти, як от:

-мотиваційно-ціннісний;

-знаннєвий;

-особистісно-вольовий;

-соціально-комунікативний;

-діяльнісно-практичний;

-аналітичний;

-критичний.

Усі ці компоненти знайшли свого творчого розвитку в процесі організації колективної роботи над проєктом виховного заходу для учнів 4 класу. За нашим задумом, виховний захід мав стати нетрадиційним уроком Мистецтва. Після обговорення загальної концепції заходу, було визначено його назву: « Арт-Батл: Битва за Музу» .

Учасниками заходу мали стати дві команди: (« Креативні Клякси» та » Мелодійні Гірки»). Для них були спеціально розроблені іміджеві візитки.

Інтелектуальну частину заходу, було вирішено проводити як « Методичний футбол» . Використання цього інтерактивного формату передбачає швидке реагування на нестандартні запитання.

Далі ми спробували змоделювати фрагмент « Методичного футболу» , розробивши окремі варіанти деяких завдань: (зокрема таке, як пропозиція щодо визначення « кольору настрою» вчителя).

Робота по розробці завдань, пошуку варіантів відповідей на питання « Методичного футболу» сприяла розвитку адаптивності, швидкості мислення та здатності діяти в умовах обмеженого часу й психоемоційного напруження, що є важливими складовими soft skills майбутнього вчителя.

Ключова увага також приділялась розробці окремих театралізованих сценок, аналогічних до завдань « Ліги сміху» . З ентузіазмом ми вносили свої пропозиції щодо показу командами таких варіантів « Анті-уроків» мистецтва, як » Малювання в темноті» , « Урок тиші» .

Розробка ідей цих « Анті-уроків» сприяла розвитку креативності, когнітивної гнучкості та критичного мислення, оскільки передбачала переосмислення традиційних підходів до навчання через елементи гумору та парадоксу. Це також дарувало можливість вийти за межі традиційного академічного простору навчання та відпрацьовувати навички фасилітації, модерації та організації командної взаємодії.

Робота над методичною розробкою сценарію нетрадиційного заняття в цілому орієнтувалась на формування соціально-комунікативних компетентностей, вчила працювати в команді, розподіляти ролі та проявляти лідерські якості.

Висновки. М'які навички (комунікація, лідерство, емоційний інтелект) є універсальними. Оптимальність формування м'яких навичок (« soft skills») здобувачів освіти обґрунтовується через аналіз методичної розробки нетрадиційного заняття мистецтва. Нетрадиційні заняття мистецтва в початковій школі сприяють розвитку не стереотипного мислення, творчості учнів.

Формування « soft skills» майбутніх учителів початкової школи в умовах професійної підготовки передбачає наявність умінь мислити в умовах дефіциту часу і психоемоційного напруження, приймати рішення та знаходити альтернативні варіанти, застосовувати структурне та системне мислення.

Список використаних джерел:

1. Галюка О.Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. інтернет конф. м.Умань, 7-8 жовтня 2019 року. Умань: УДПУ ім. Павла Тичини, 2019. С.29-32. .
URL: https://sno.udpu.edu.ua/index (дата звернення 30. 04. 2026)

2. Гупан Н., Пометун О. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти. *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики:* матеріали II Всеукраїнська наук.-практ. конф. з он-лайн трансляцією, м.Суми , 6-7 черв. 2019 р.С.176-181. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716654/ (дата звернення 30. 04. 2026).

3. Чаусов І. Визначення і зміст поняття « Soft skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*: зб.наук.пр. 2024. Вип. 28(57). URL: https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/723

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ДОПОВНЕНА РЕАЛЬНІСТЬ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Агєєнко Т. А., *старший викладач кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*
Друзенко М. В., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 034 Культурологія Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Актуальність проблеми. У наш час цифровий простір дедалі ширше охоплює всі сфери нашого життя і, насамперед, систему освіти. Цифрові технології

забезпечують збір, збереження, обробку та передачу інформації з використанням комп'ютерних систем, програмного забезпечення та мереж. Упорядкована сукупність взаємопов’язаних організаційно-правових, соціально-економічних, науково-методичних, науково-технічних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на формування в системі освіти комп’ютерно-технологічної платформи процесу інформатизації освіти транслюється як комп’ютеризація освіти [1]. Комп’ютеризація в НУШ покращує якість освіти, перетворюючи навчання на творчий та мобільний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження і застосування нових інформаційних технологій в освіту розкривають у своїх наукових працях С. Агаджанова., А. Толбатов, Ю. Руденко, Л. Васильченко, Н. Шацька та інші.

Проблеми використання освітніх платформ та веб сервісів Human, Moodle, Google Classroom, Zoom, Edmodo, Google Meet висвітлюють А. Білан., О. Панасюк, Я. Федорова, О. Співаковський .

Р. Гуревич, В.Сичов, О Трофимова присвятили свої дослідження проблемі використання віртуальних світів та освітніх ігор.

Питання використання окремих програм в освітньому процесі розкривають О.Ярмуш., М. Редько , В.Самсонов, М. Кобзарь та інші.

Разом із тим, недостатньо дослідженими залишаються питання сучасної трансформації освітнього простору засобами цифрових технологій.

Мета дослідження – розкрити та проаналізувати глобальні тенденції трансформації сучасного освітнього простору засобами впровадження цифрових технологій, штучного інтелекту та доповненої реальності.

Виклад основного матеріалу. Формування освітнього простору – це процес організації педагогічної реальності, що об'єднує фізичне середовище, соціальну взаємодію та зміст навчання. Це простір розвитку особистості.

Розвиток цифрових технологій в освіті активно розпочався наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. У навчальних закладах почали використовувати персональні комп’ютери, мультимедійні проектори та електронні навчальні

матеріали. Поширення мережі Інтернет дало можливість отримувати доступ до електронних бібліотек, онлайн-курсів і цифрових ресурсів [4].

У 2000-х роках з’явилися перші системи дистанційного навчання та освітні платформи. У школах і університетах почали використовувати інтерактивні дошки, презентації та електронні тести. Важливу роль у цифровізації освіти відіграв розвиток смартфонів, соціальних мереж і хмарних технологій. Саме ці технології створили основу для подальшого впровадження штучного інтелекту та доповненої реальності в освітнє середовище [7]. Штучний інтелект почав активно впроваджуватись в освіту у 2010-х роках після розвитку хмарних технологій та онлайн-освіти [5].

Ефективним засобом навчання також визнаються віртуальні освітні світи, які реалізовані Virtual Worlds, у якому учасники навчального процесу, при створеній проблемній ситуації, повинні не тільки розв’язати, але й відшукати найбільш оптимальне та якісне розв’язання даної проблемної ситуації. Віртуальні світи використовуються при онлайн-лекційній формі викладання, проведення семінарів, диспутів [2].

Відповідно до цього буде доречним згадати про виховний захід, присвячений Дню здоров'я, та був проведений нами в ході педагогічної практики з виховної роботи у « Південному ліцеї Південної Міської ради Харківського району Харківської області» .

Складовою частиною виховного заходу стала вікторина про корисне харчування. Вікторина проводилась з використанням Wordwall. Форма проведення була водночас ігровою та інтерактивною, оскільки діти відповідали на запитання у форматі онлайн-завдань. Для студента, майбутнього педагога, це стало першим кроком на шляху використання сучасних цифрових технологій в освітньому процесі. Цікавим відкриттям стала не стільки технологія комп'ютерного зображення та звуку, скільки освітнє різноманіття та розвиток тих змін, які відбулися у вихованців під впливом мультимедіа. Використання Wordwall допомогло зробити захід більш сучасним, наочним і цікавим для учнів.

Сучасні освітні платформи використовують ШІ для автоматичної перевірки тестів, аналізу успішності учнів і створення персоналізованих навчальних програм. Також ШІ використовується у вигляді чат-ботів і віртуальних помічників, які допомагають пояснювати навчальний матеріал та відповідати на запитання учнів [6]. За даними UNESCO, штучний інтелект здатний покращити доступ до освіти та зробити навчання більш індивідуалізованим [5]. У багатьох країнах ШІ вже використовується для дистанційного навчання, автоматичного перекладу та підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

Після появи ChatGPT у 2022 році, використання генеративного ШІ в освіті значно зросло [9]. Доповнена реальність почала активно впроваджуватись в освіту після розвитку мобільних технологій і смартфонів [7]. AR дозволяє поєднувати реальний світ із цифровими 3D-об’єктами. У навчанні AR використовується для демонстрації моделей органів людини, фізичних процесів, історичних об’єктів і технічних конструкцій. Технологія особливо популярна у STEM-освіті, медицині та інженерії [8]. У багатьох країнах створюються AR-платформи, інтерактивні підручники та цифрові лабораторії. В Україні розвитком таких технологій займаються освітні проєкти, зокрема AR4EDU [3]. Такі технології дозволятимуть створювати інтерактивні уроки, адаптивне навчання та персональні цифрові помічники, де AR допомагатиме візуалізувати складні процеси через 3D-моделі, а ШІ аналізувати дії учня та підбирати навчальний матеріал.

Проте надмірне використання цих технологій може створити певні проблеми. Однією з головних є ризик поступової заміни викладачів цифровими системами та автоматизованими платформами. Учні можуть почати менше спілкуватися з учителями та однолітками, що негативно впливатиме на соціальні навички. Також існує небезпека надмірної залежності від цифрових технологій і втрати живої взаємодії у навчанні. Крім цього, ШІ не здатний повністю замінити людську емпатію, моральну підтримку та індивідуальний підхід викладача. Тому важливо використовувати AR і ШІ як допоміжний інструмент, а не повну заміну людини. Освітні технології повинні підтримувати роботу вчителя, а не витісняти

її. Для безпечного розвитку таких систем необхідно створювати правила їх етичного використання.

Таким чином, сучасний освітній простір, як процес організації педагогічної реальності, може органічно об'єднувати фізичне середовище, соціальну взаємодію та зміст навчання. Він має бути простором розвитку особистості.

Висновки. Цифрові технології суттєво змінили сучасне освітнє середовище. Розвиток Інтернету, мобільних пристроїв і онлайн-платформ заклав основу для використання ШІ та AR. Штучний інтелект зробив навчання більш персоналізованим та автоматизованим. Доповнена реальність підвищила наочність і зацікавленість учнів у навчальному процесі. Водночас надмірна автоматизація освіти може створити ризик зменшення ролі викладача та живого спілкування. Тому використання цифрових технологій повинно поєднувати інновації та збереження людської взаємодії в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю. Комп’ютеризація освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3622/1. (дата звернення 07.05. 2026).
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер» , 2012. 348 с.
3. Доповнена реальність в освіті: у межах проєкту AR4EDU. URL: https://lpnu.ua/ar4edu (дата звернення 07.05. 2026)
4. Artificial intelligence in education. URL: https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence (дата звернення 07. 05. 2026).
5. Artificial intelligence in education: UNESCO advances key competencies for teachers and learners. URL: https://www.unesco.org/en/articles/artificial-intelligence-education-unesco-advances-key-competencies-teachers-and-learners (дата звернення 07. 05. 2026).
6. Artificial intelligence and education and skills. URL: https://www.oecd.org/en/topics/artificial-intelligence-and-education-and-skills.html (дата звернення 07.05. 2026).

7. Augmented Reality for Education: A Review.
URL: https://www.researchgate.net/publication/342283281_Augmented_Reality_for_Education_A_Review (дата звернення 07. 05. 2026).
8. Augmented Reality in Higher Education: A Case Study in Medical Education.
9. Guidance for generative AI in education and research.
URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата звернення 07.05. 2026).

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПІКЛБОЛУ ЯК ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАСОБУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Аджаметова Л. І.**, доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*
***Шестерова Л. Є.**, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність проблеми. Сучасна модель вищої освіти в Україні орієнтована на створення безбар’єрного освітнього простору, що передбачає залучення всіх здобувачів освіти до активного соціального життя [1, 3]. Особливого значення це набуває в контексті фізичного виховання, де традиційні види спорту висувають доволі високі вимоги до антропометричних даних та рівня фізичної підготовленості здобувачів освіти, що створює певні обмеження для осіб з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні варіативних модулів, що сприятимуть мінімізації навантаження при максимальному залученні здобувачів освіти до занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної спеціальної літератури дозволив встановити, що питання модернізації фізичного виховання та впровадження варіативних модулів до складу освітніх програм на сьогоднішній

день перебуває у центрі уваги багатьох українських науковців. Зокрема, у публікації Ю. Голода, М. Пітина et al. [1] зазначається необхідність зіставлення змісту варіативних модулів за ознаками рухової діяльності. Автори пропонують групування спортивних ігор, де піклбол класифікується як ракеткова гра, провідними характеристиками якої є швидке реагування, тактична взаємодія та складні за координацією удари через сітку. Водночас, дослідження Г. Омок [3] підтверджують високу мотиваційну складову піклболу, що підкреслює його соціально-педагогічну привабливість. Разом з тим, S. Prayudho, A. Nasrulloh & A. Skaliy [4] акцентують увагу на профілактиці травматизму, що є критично важливим для осіб з особливими освітніми потребами. Проте потенціал піклболу саме як інклюзивного засобу у закладах вищої освіти потребує подальшого обґрунтування.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні впровадження інклюзивного потенціалу піклболу в освітнє середовище закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Піклбол – це сучасний вид спорту з ракеткою, що поєднує елементи великого тенісу, бадмінтону та настільного тенісу в умовах обмеженого ігрового простору. Його ефективність як інклюзивного засобу у вищій освіті зумовлена матеріально-технічними параметрами. Зокрема використання невеликого за розмірами майданчика (6,1 м × 13,41 м) та легкого перфорованого м'яча забезпечує помірний темп гри й суттєво знижує навантаження на опорно-руховий апарат учасників, що є критично важливим для профілактики виникнення дегенеративно-дистрофічних змін [1, 3, 4]. Саме це дозволяє залучати до гри осіб з різним станом соматичного здоров'я та функціональними обмеженнями. Зазначені особливості підтверджують придатність піклболу для інклюзивних форматів типу « Unified Sports» , де здобувачі освіти з особливими освітніми потребами та їхні однолітки мають змогу взаємодіяти на засадах рівної конкуренції.

Поряд із фізичною доступністю, важливою перевагою піклболу є « низький поріг входу» в ігрову діяльність. Згідно з результатами дослідження Г. Омок [3], цей вид спорту є потужним стимулом для залучення здобувачів освіти

до регулярних занять: понад 70% опитаних здобувачів підтримують його включення до освітніх програм. Це сприяє подоланню психологічних бар'єрів та відчуття дискомфорту, що виникає у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами під час занять традиційними видами спорту.

Практичне підтвердження викладених теоретичних положень було отримано під час реалізації Всеукраїнського челенджу « Піклбол завжди зі мною» (2026), ініційованого ГО « Українська федерація піклболу» за підтримки ДНУ « Інститут модернізації змісту освіти» [2]. Активна участь викладачів кафедри теорії та методики фізичного виховання КЗ « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР у цьому проєкті підтвердила його високий адаптивний потенціал. Результати спостережень засвідчили, що впровадження піклболу сприятиме підтримці психологічного благополуччя та формуванню позитивного мікроклімату в освітньому середовищі.

Висновки. Результати дослідження дозволили встановити, що впровадження піклболу в освітній процес закладів вищої освіти є ефективним засобом створення безбар'єрного середовища. Інклюзивний потенціал цього виду спорту базується на матеріально-технічній доступності та високому рівні соціально-психологічної інтеграції учасників гри. Таким чином, піклбол доцільно розглядати як перспективну варіативну складову освітніх програм закладів вищої освіти, що відповідає сучасним вимогам інклюзивності освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Голод Ю., Пітин М., Пасічник В., Синиця А. Характерні особливості варіативних модулів на основі спортивних ігор у змісті фізичного виховання школярів. *Фізична активність, здоров'я і спорт.* 2025, №2(38), С. 153-163. https://doi.org/10.32782/2221-1217-2025-2-20

2. Про Всеукраїнський челендж « Піклбол завжди зі мною» : Лист ІМЗО від 22.01.2026 №21/08-21 URL:https://drive.google.com/file/d/1i9cu1qoNX2iwYYVxkdDacZCN243Sgeyz/view

3. Омок Г. Мотивація до занять фізичною культурою здобувачів освіти засобами піклболу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). *Фізична*

культура, спорт і здоров'я: стан, проблеми та перспективи . Харків, 2023, С.48- 49.

4. Prayudho S, Nasrulloh A, Skaliy A. Risk factor of pickleball injury: systematic review and meta-analysis. *Health, sport, rehabilitation*. 2024, 10(3), P.115- 124. https://doi:10.58962/HSR.2024.10.3.115-124

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Акімова О. М., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Степанова К. І., *здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

На сучасному етапі реалізації принципу « відповідності сучасним нормам та вимогам» в системі початкової освіти зміст процесу розвитку мовлення в молодшому шкільному віці характеризується як провідний аспект формування особистості здобувачів початкової ланки освіти, оскільки саме в період молодшого шкільного віку мовлення перетворюється із засобу комунікації на інструмент розвитку знаряддя мислення, самовираження та навчальної діяльності. Насьогодні потенціал організації освітнього процесу містить великий потенціал інтерактивних технологій, методів, прийомів розвитку мовлення молодших школярів, одним із яких виступає « сторітелінг» .

В наукових працях І. Побідаш поняття « сторітелінг» розкривається як: « ефективний метод донесення інформації до аудиторії, мотивацію людини на вчинок, досягнення найвищих результатів діяльності - і все це завдяки розповіді історії» [4, с. 146].

Поділяємо наукову думку О. Іщшутіної та А. Завади щодо категоріального відношення терміну « сторітелінг» з точки зору потенціалу для формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти у дидактичних аспектах як:

- технологія навчання мовлення активний груповий та колективний сторітелінг у цифровому чи трансмедійному форматі;
- практичний метод навчання активний індивідуальний сторітелінг під час виконання учнем творчого практичного завдання [2, с. 60].

Наукові розвідки М. Мазурок, О. Саприкіна характеризують наступні види « сторітелінгу» як технології навчання в початковій школі: « …класичний, активний та цифровий» [3, с. 163]. Схарактеризуємо зміст активного та пасивного « сторітелінгу» більш детально:

1. Активний – історію самостійно складають, обирають персонажів, будують систему та форму інтерпретації подій самі молодші школярі, а вчитель виступає як фасилітатор, що сам не розповідає історію, а лише скеровує процес творчих пошуків у правильне русло.

2. Пасивний - історію складає та презентує виключно вчитель, який виступає головним оповідачем та джерелом інформації; успішність методу в цьому випадку буде залежати від педагогічної майстерності, риторичних та артистичних навиків вчителя. Пасивний « сторітелінг» має на меті захопити увагу молодших школярів з першої секунди та тримати її в фокусі упродовж усієї розповіді, що сприяє цілісному сприйняттю основного дидактичного матеріалу теми молодшими школярами.

3. Цифровий сторітелінг - передбачає поєднання складеної історії із супроводом за допомогою цифрових інструментів (графіки, аудіо, відео, інтерактивних платформ).

Зазначимо, що цифровий сторітелінг може бути представлений в активній та пасивній формі. Незважаючи на великий потенціал використання « сторітелінгу» з метою розвитку мовлення молодших школярів, необхідно зазначити про специфічні ознаки його використання:

- внаслідок невеликого життєвого досвіду, акцент в історіях має бути спрямовано на позитивні аспекти обрів, дій, перебігу подій;
- на початку використання методу історії мають бути невеликі за обсягом а завдання щодо їх опрацювання мають відповідати психічним особливостям молодшого шкільного віку;
- бажано використовувати візуальні підказки у ході розповіді історії;
- урахування особистого досвіду молодших школярів буде сприяти формуванню мотивації до активної участі у роботі;
- метод містить потенціал для урахування індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів та широко використовуються в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи [1].

Таким чином, використання технології « сторітелінгу» в початковій школі виступає дієвим інструментом розвитку мовлення, що дозволяє включати в зміст освітнього процесу завдання та види роботи, які передбачають творчу діяльність та відповідають інтересам, запитам, психологічним особливостям розвитку молодших школярів. Варіативність видів « сторітелінгу» створює умови для розбудови ефективної роботи щодо розвитку мовлення молодших школярів та містить широкий потенціал для впровадження в освітньому процесі початкової ланки освіти.

Список використаних джерел

1. Акімова О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія « Педагогіка. Психологія»* . Видавничий дім «Гельветика» , Одеса, 2025. Вип.7. С. 3-11.

2. Ішутіна О., Завада А. Технологія розвитку комунікативної компетентності засобами сторітелінгу на уроках української мови в 4 класі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. № 19. 2023. С. 53-63.

3. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти нової українськ ої школи. *Молодь і ринок.* № 1 (199). 2022. С. 160-165.

4. Побідаш І. Л. Сторітелінг: ознаки « гарної» історії. *Обрії друкарства*. № 1(7). 2019. С. 144-150.

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

***Акімова О.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент,*
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
***Чубарова Є.В.,** здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Монографічні розвідки щодо викликів та рефлексій захисту і підтримки ментального здоров’я обґрунтовують актуальність проблематики таким чином: « Проблема захисту ментального здоров’я українського народу в умовах тривалої російсько-української війни є однією із основних проблем соці гуманітарної сфери як у науковому, так і в практичному аспекті, оскільки стан морально- психологічного добробуту людини в країні визначає загальний стан суспільства й суспільних відносин зокрема» [1 , с.6].

На актуальності Л. Лавріненко: « В умовах сьогодення особливо актуальним стало питання збереження ментального здоров’я, оскільки, за окремими джерелами інформації, кількість дітей, що мають нервово-психічні порушення зросла до 80%. Причиною цьому є повномасштабне вторгнення росії на територію України, що спричинило страх, тривогу, невідомість майбутнього» [3, с. 134].

Виходячи із вище зазначеного, ментальне здоров’я здобувачів початкової ланки в умовах військового стану потребує захисту і підтримки, рівень якої визначається із урахування географічного розташування дитини та подій, що відбуваються в соціальному оточенні.

Зміст поняття « ментальне здоров’я» в наукових розвідках часто виступає складником психічного чи психологічного. Ми дотримуємось позиції щодо тлумачення поняття як такого, що: « ….це не лише відсутність розладів, а й внутрішні ресурси для того, аби активно жити, реалізувати свої здібності, працювати, піклуватися про інших, пам’ятаючи й про себе» [4].

Роль ментального здоров’я для здобувачів освіти можна визначити спираючись на праці Л. Калашникової, Ю. Руденко, С. Руденко як таку, що: « …лежить в основі процесу успішної адаптації людини до мінливого навколишнього середовища, дозволяє справлятися із кризовими ситуаціями та підтримувати рівновагу між різними аспектами життя особистості та здійснювати позитивний вплив на оточення» [2, с. 79].

Забезпечення підтримки ментального здоров'я здобувачів початкової ланки освіти в умовах військового стану реалізується в освітньому процесі у змісті психолого-педагогічних рутин, завдань, заходів, вправ, а саме:

1. дотримання щоденного розкладу (навіть у онлайн чи змішаному форматі), що створює для молодшого школяра відчуття передбачуваності та безпеки;
2. використання коротких вправ на саморегуляцію замість фізкультхвилинок (на « дихання та заземлення» , « дихання по квадрату»);
3. створення « ресурсних куточків» у класі чи вдома;
4. використання художніх видів діяльності з метою вивільнення пригнічених емоцій;
5. системне проведення фізкультхвилинок та рухливих ігор;
6. залучення до посильної допомоги (малюнки захисникам, підтримка однокласників), що дає відчуття контролю та власної цінності;
7. обмеження інформаційних ресурсів, що висвітлюють травматичні події тощо.

Таким чином, підтримка ментального здоров'я молодших школярів на сьогодні виступає важливим аспектом соці гуманітарної безпеки України, а її ефективна реалізація в освітньому процесі досягається через впровадження практичних психолого-педагогічних рутин, що базуються на створенні безпечного середовища, емоційній регуляції та активному залученні молодших школярів до соціально значущої діяльності.

Список використаних джерел

1. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ:НАПН України, 2024. 188 с.
2. Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. № 1. 2024. С. 74-81.
3. Лавріненко Л. Ментальне здоров'я школярів в умовах воєнного стану. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка*. № 182. 2024. С. 133-138.
4. Ментальне здоров'я: поняття та ознаки. URL: https://centraljust.gov.ua/news/info/mentalne-zdorovya-ponyattya-ta-oznaki (дата звернення: 19.04.2026)

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

Акімова О. М., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітсрно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Бровчук К. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 013 Початкова освіта Комунального закладу « Харківська гуманітсрно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний освітній процес в початковій школі можна схарактеризувати як такий, що має відповідати європейським стандартам освіти та концепції наскрізної « інклюзивності» , яка сприяє розбудові освітнього процесу

на гуманістичних, дитино центрованих принципах, що ураховують індивідуальні запити та можливості кожного молодшого школяра.

На вагомості реалізації принципів інклюзії зазначає О. Акімова: « …наскрізне впровадження засад інклюзивної освіти, яка здійснює психолого- педагогічну підтримку, супровід, будує індивідуальну освітню траєкторію молодших школяр, зважаючи на стан здоров'я, рівень психічного, фізичного, соціального розвитку» [1, с. 98].

Підґрунтям розбудови індивідуальної освітньої траєкторії та успішність її реалізації ним багато в чому залежить від сформованої зщдатності до міжособистісної взаємодії, яка безпосередньо залежить від рівня сформованості емоційної культури та емоційного інтелекту.

Дефініцію « емоційний інтелект» представлено в наукових розвідках О. Шершньової як: « …сукупність здатностей, що забезпечують розпізнавання, усвідомлення, вираження, розуміння та регулювання власних емоцій і емоцій інших людей» [3, с. 235].

Насьогодні ключові аспекти формування складових емоційного інтелекту здобувачів початкової ланки освіти представлено в соціальній та здоров'язбережувальній компетентності та у складі наскрізної здатності щодо критичного та системного мислення, логічності обґрунтування власної позиції, вміння конструктивно керувати власними емоціями, інтерпретувати їх зміст та роль для власного розвитку. Незважаючи на різноманітні шляхи та інструменти формування емоційного інтелекту молодших школярів, уважаємо актуальним вибір інструментів « жестової мови» , які набули популярність через: « …присутність жестової мови на суспільних подіях і заходах перетворилася на трендову норму після того, як перша леді Олена Зеленська запропонувала візію суспільства без обмежень, в якому забезпечуються рівні права та можливості для усіх людей без винятку» [2, с. 1].

Насьогодні, процес методика формування емоційного інтелекту) за допомогою використання потенціалу української жестової мови у початковій школі є недослідженою, тому таке авторське поєднання дає можливість

візуалізувати емоції школярів, що мають та не мають проблему із слухом через кінестетику емоцій.

Отже, процес формування емоційного інтелекту молодших кшолярів засобами української жестової мови можна уважати інноваційним підходом, що відповідає сучасним вимогам інклюзивності та гуманізації початкової освіти. Використання кінестетики жестів дозволяє візуалізувати абстрактні емоційні стани, створюючи універсальний комунікативний простір для всіх молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Акімова О. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання. *Інклюзія і суспільство :науковий журнал*. Кам'янець-Подільський: НРЗВО « Кам'янець-Подільський державний ін-т» , Вип. 3, 2023. С.20-27. DOI: https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.13

2. Укрінформ. Жестова мова. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3321226-minsocpolitiki-dla-ponad-40-tisac-ukrainciv-zestova-mova-edina-mozlivist-komunikacii.html (дата звернення: 19.04.2026)

3. Шершньова О. Формування емоційного інтелекту молодших школярів як чинник гармонійного розвитку особистості. *Сучасна парадигма безперервності освіти: мультидисциплінарний підхід*: матеріали ІІ Всеукраїнського наук.-освіт. форуму з міжнародною участю, м.Кременчук 24 жовтня 2025 р. / Кременчук: Методичний кабінет 2025. С. 235-239.

ВПЛИВ КЛАСИЧНОЇ МУЗИЧНОЇ СПАДЩИНИ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Аржанухіна С. В., *викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач- методист Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Стулій О.С.*, здобувачка фахової 014.13 Середня освіта (Мистецтво, Музичне мистецтво) Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» . Харківської обласної ради*

Розвиток та формування духовної культури особистості – одна із найбільш актуальних проблем, яка обумовлена потребами сучасного суспільного розвитку

України в створенні високодуховного середовища і формуванні нової та відновленні несправедливо забутої системи ціннісних орієнтирів сучасної молоді.

Основною проблемою, на якій акцентується увага у тезах є формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до вірного вибору системи художньо-естетичних цінностей і пріоритетів на прикладі вивчення класичної музичної спадщини. Актуальність проблеми постає в необхідності подолання розриву між суспільно-необхідними вимогами стосовно високого рівня духовної культури особистості і фактичними показниками стану художньо-естетичних смаків, інтересів та потреб молоді на етапі сучасного розвитку.

Нажаль, сьогодні мистецтво і культура, не озираючись на великі досягнення в цих галузях, перетворюються в некеровану частину комерційного потоку пізнання; класична музика марнується у звуковому просторі сучасного життя, де найпопулярніші твори музичної класики використовуються як сигнали мобільних телефонів, музичний супровід телевізійних рекламних роликів, що заперечує адекватному сприйманню та засвоєнню скарбів музичної класики, сприяє втраті емоційно-художньої значущості творів І.С. Баха, В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, Ф. Шопена,

Ф. Листа, М. Лисенка, М. Леонтовича та інших видатних композиторів.

Прогресивні музичні теоретики вважали що знайомство з творами класичної музики є обов’язковим компонентом музичного виховання і фундаментом загальної духовної культури школярів та молоді. Такі прогресивні діячі України, як М. Лисенко, О. Мануляк, А. Корсун, О. Шмурак, М. Коломієць, формують обличчя українського музикознавства, переходять від описового аналізу до глибоких структурних досліджень. Композитори-теоретики вивчають нові музичні форми, експерементальні звукові структури, аналізують сучасну музику та працюють на межі жанрів.

Теоретичні положення щодо виховної ролі класичної музики стали підґрунтям сучасних навчальних програм « Музичне мистецтво» та « Світова художня культура» для закладів загальної середньої освіти. Згідно положенню Концепції загальної середньої освіти, програма « Музичне мистецтво» ґрунтується

на принципі єдності національного та загальнолюдського аспектів, зокрема орієнтуючи навчальний матеріал на цінності вітчизняної та світової музичної класики.

Більш ефективному та результативному опануванню майбутніми вчителями музичного мистецтва творів класичної музики сприяє інтеграційно-концентричний принцип викладання навчального матеріалу з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій. Ця концепція обумовлена комплексним підходом до вивчення класичної музики і є цілеспрямованою взаємодією базисних та спеціальних курсів навчальних дисциплін. Органічне поєднання знань, комплексне засвоєння матеріалу при збереженні відносної автономності взаємозв'язаних між собою дисциплін, а саме: музично-історичних, методичних, музично-теоретичних, дисциплін музично-виконавського циклу, дає змогу відбутися інтеграції цих дисциплін на базі спільності об'єкту вивчення, що сприяє цілісному охопленню та відтворенню творів композиторів-класиків.

Впровадження мультимедійних технологій у курси базисних та спеціальних дисциплін створює широкий спектр можливостей для професійного розвитку майбутніх спеціалістів. В роботах науковців, які досліджували проблеми застосування мультимедійних технологій під час вивчення предметів художньо- естетичного та професійно-педагогічного циклів (Н. Анісімової, Р. Гуревича, М. Левшина, Л. Масола, О. Ростовського) стверджується, що завдяки синтезу візуальної, звукової, рухової, вербальної інформації підвищується якість засвоєння школярами та здобувачами освіти музичного матеріалу.

Концентричний принцип вивчення класичної музичної спадщини сприяє проектуванню майбутньої професійної діяльності здобувача не тільки в освітньому процесі (заняття з фаху, педагогічна практика в ЗЗСО), а і надає змогу практичного використання набутих знань у просвітницькій діяльності, спрямованої на пропаганду класичної музики (концерти, лекції-концерти, фестивалі, шевська робота).

Запропонована модель педагогічного керівництва освітнім процесом, у широкому розумінні забезпечує динамічний перехід музично-теоретичних, загально художніх знань, виконавських умінь та навичок студентів у їх особистісні

музично-естетичні властивості, формує основи загальної, духовної та музичної культури. Опанування творами класичної музики сприяє розвитку естетичних смаків і інтересів майбутніх вчителів музики, формуванню їх слухацької культури, розвитку здібностей міжкультурного спілкування, тобто вихованню толерантної особистості.

Таким чином завдяки вивченню класичної музичної спадщини здійснюються умови для входження культури у систему особистісних потреб здобувачів освіти, що сприяє розвитку їх духовної культури та формуванню їх професійних компетенцій.

Список використаних джерел

1. Афанасьєв Ю. Л.Ю., Джура О. Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського: монографія. Київ: ДАКККіМ, 2009. 128 с.

2. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів : ЛДМА, 2001. 244 с.

3. Холоденко В. О. Інтерпретація поліфонічних творів Й. С. Баха у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* Київ : УДУ ім. М. Драгоманова 2014. № 16(2)

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ДРАЙВЕРИ ОСВІТНІХ ЗМІН: ВНЕСОК ГО « ФАЙНАДІЯ» У РОЗВИТОК НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Атамась А. Е.**, голова ГО « ФАЙНАДІЯ» , голова ради з питань внутрішньопереміщених осіб при Тернопільській обласній військовій адміністрації, соціальна фасилітаторка Благодійного фонду «Рокада» ,*

***Купіна О. В.,** доктор філософії, викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Борзик О. Б.,** доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах стрімких соціальних, технологічних та інформаційних змін неформальна освіта набуває особливої актуальності як важливий механізм безперервного навчання та розвитку особистості. Вона забезпечує гнучке реагування на потреби суспільства, сприяє формуванню ключових

компетентностей XXI століття, розвитку цифрової грамотності, критичного мислення, комунікативних навичок і громадянської активності.

Особливого значення неформальна освіта набуває в умовах воєнного стану та суспільних трансформацій, оскільки створює додаткові можливості для професійної самореалізації, соціальної адаптації та підтримки різних категорій населення.

Громадянське суспільство відіграє важливу роль у трансформації освітнього простору України, оскільки сприяє впровадженню демократичних цінностей, розвитку партнерської взаємодії та модернізації освітніх практик відповідно до сучасних суспільних потреб.

Активна участь громадських інституцій у реалізації освітніх ініціатив забезпечує розширення доступу до якісної освіти, підтримує розвиток громадянських компетентностей і формує культуру безперервного навчання. Особливого значення діяльність громадянського суспільства набуває в умовах соціальних викликів та цифрової трансформації, коли виникає потреба у швидкому реагуванні на зміни та створенні нових освітніх можливостей.

Важливо наголосити, що неформальна освіта проєктує інтереси здобувачів освіти, зміни пріоритетів оцінювання результатів освіти, введення та широке розповсюдження освітніх послуг у сфері неформальної освіти, використання формальною освітою здобутків і досвіду неформальної освіти, з опорою на зміст інформальної освіти [2].

У Законі України “Про освіту” неформальною освітою визначається освіта, що здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [1].

Неформальна освіта відзначається своєю адаптивністю та широкими можливостями з організаційного боку, багатоманітністю форм вияву, необмеженою освітньою тематикою. Вона може забезпечити реалізацію освітніх потреб різних груп населення (за віком, статтю, фахом) та сприяти освоєнню нових соціальних ролей, розвитку, інформальній освіті та самовихованню [2].

Дослідники констатують, що “нині діють різні громадські організації, які працюють з молоддю, надаючи їм можливості участі у проєктах, кампаніях та акціях з розвитку громади, збереження довкілля, прав людини, рівності та соціальної справедливості, надають молоді можливість впливати на суспільні процеси, розвивати активність, громадську свідомість та навички громадського лідерства” [3].

Основними функціями громадських організацій у розвитку освітнього середовища є просвітницька, соціально-педагогічна, інноваційна, комунікативна та організаційна діяльність.

Важливою функцією є також налагодження партнерської взаємодії між закладами освіти, органами влади, міжнародними організаціями та місцевими громадами з метою реалізації спільних освітніх проєктів. ГО “ФАЙНАДІЯ” укладено меморандуми про співпрацю, що сприяє реалізації спільних освітніх і соціальних проєктів, залученню грантової підтримки, обміну досвідом та впровадженню міжнародних практик у сфері освіти.

Громадські організації виступають важливими драйверами освітніх змін у сучасному суспільстві завдяки своїй інноваційності, мобільності та здатності оперативно реагувати на актуальні виклики освітнього середовища й суспільні потреби. На відміну від традиційних інституцій, громадський сектор характеризується гнучкістю у виборі форм і методів роботи, швидким упровадженням сучасних цифрових технологій, інтерактивних методик навчання та практикоорієнтованих підходів, що дозволяє ефективно адаптувати освітні програми до умов постійних соціальних і технологічних змін.

Особливого значення діяльність громадських організацій набуває в умовах цифровізації, глобалізації та воєнних викликів, коли зростає потреба у розвитку критичного мислення, медіаграмотності, емоційної стійкості, комунікативних навичок та здатності до швидкої адаптації. Через реалізацію програм неформальної освіти громадські організації сприяють формуванню компетентностей XXI століття, серед яких цифрова грамотність, креативність, командна взаємодія, лідерство, підприємливість і навички безперервного самонавчання. Водночас вони

створюють умови для активної участі молоді та дорослих у громадському житті, розвитку волонтерського руху, соціальної відповідальності та громадянської активності, що позитивно впливає на зміцнення демократичних цінностей і розвиток громадянського суспільства. Важливою складовою діяльності громадських організацій є також популяризація культури навчання впродовж життя, яка забезпечує постійне професійне й особистісне вдосконалення людини відповідно до сучасних потреб ринку праці та суспільства загалом.

ГО « ФАЙНАДІЯ» - це сучасна громадська організація, діяльність якої спрямована на підтримку соціально вразливих категорій населення, розвиток громади, реалізацію освітніх і соціальних ініціатив, а також створення умов для соціальної інтеграції та особистісного розвитку людини. Місія організації полягає у допомозі, підтримці та створенні рівних можливостей для соціального, економічного й культурного розвитку членів громади. Основними напрямами діяльності ГО є гуманітарна допомога, підтримка внутрішньо переміщених осіб, реалізація грантових проєктів, соціальне підприємництво, розвиток громадських просторів, надання соціальних послуг та організація освітніх і інтеграційних заходів. Важливе місце у діяльності організації займає співпраця з міжнародними фондами, органами місцевого самоврядування та благодійними організаціями, що сприяє реалізації соціально значущих ініціатив та розвитку громади.

ГО « ФАЙНАДІЯ» активно реалізує діяльність у сфері неформальної освіти через проведення тренінгів, вебінарів, майстер-класів, інтеграційних програм та просвітницьких заходів для дітей, молоді, педагогів, внутрішньо переміщених осіб і місцевих жителів. Значну роль у цьому відіграє створений коворкінговий простір у селі Самолусківці, який став осередком навчання, професійного розвитку та соціальної взаємодії громади.

У межах діяльності організації проводяться тренінги з цифрової грамотності та цифрової безпеки, заняття з використання сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту Gemini 2.5 Pro, логопедичні онлайн-заняття, психологічні тренінги, вебінари з конфліктології, профілактики вигорання, медіації та підтримки психоемоційного здоров’я.

Особливу увагу організація приділяє розвитку інклюзивного та доступного освітнього середовища, забезпечуючи можливість дистанційної участі у заходах та залучаючи фахівців різних галузей до проведення навчань і консультацій.

Діяльність ГО « ФАЙНАДІЯ» здійснює вагомий внесок у розвиток неформальної освіти через формування культури безперервного навчання, підвищення доступності освітніх можливостей та розвиток ключових компетентностей XXI століття. Організація створює безпечні та відкриті простори для навчання, самореалізації та соціальної інтеграції, сприяє розвитку цифрової грамотності, критичного мислення, комунікативних навичок і громадянської активності. Завдяки реалізації інтеграційних проєктів, психологічних тренінгів, освітніх вебінарів і практичних занять організація підтримує психоемоційне здоров'я учасників, допомагає адаптуватися до сучасних викликів та стимулює професійне й особистісне зростання.

Важливим результатом діяльності є активне залучення внутрішньо переміщених осіб, молоді та жінок до освітніх і соціальних ініціатив, розвиток волонтерства та зміцнення соціальної згуртованості громади. Реалізовані проєкти також сприяють популяризації сучасних технологій, інклюзивного підходу та партнерської взаємодії між громадським сектором, освітніми установами та іжнародними організаціями.

Діяльність громадських організацій у сфері освіти супроводжується низкою викликів, серед яких недостатність стабільного фінансування, залежність від грантової підтримки, потреба у кваліфікованих кадрах, психологічне навантаження на учасників освітніх процесів та складність реалізації довготривалих проєктів в умовах соціально-економічної нестабільності й воєнного стану. Водночас досвід діяльності ГО « ФАЙНАДІЯ» демонструє значний потенціал громадського сектору у формуванні сучасного освітнього середовища, здатного швидко реагувати на суспільні потреби та забезпечувати доступ до якісної неформальної освіти.

Перспективи розвитку громадських організацій у сфері освіти пов'язані з розширенням партнерської співпраці з органами влади, міжнародними фондами

та закладами освіти, розвитком цифрових освітніх платформ, впровадженням інноваційних методик навчання та створенням нових можливостей для професійного й особистісного розвитку населення. Важливим напрямом також залишається формування культури навчання впродовж життя та забезпечення соціальної інтеграції різних категорій громадян через освітні ініціативи.

Отже, у сучасних умовах суспільних трансформацій, цифровізації та воєнних викликів неформальна освіта стає важливим інструментом розвитку особистості, соціальної адаптації та формування компетентностей XXI століття. Вона забезпечує гнучкість освітнього процесу, доступність навчання для різних категорій населення та сприяє реалізації концепції навчання впродовж життя.

Дослідження показало, що громадські організації постають ефективними драйверами освітніх змін завдяки своїй інноваційності, мобільності та здатності оперативно реагувати на актуальні суспільні потреби. Через реалізацію освітніх, соціальних та інтеграційних ініціатив вони сприяють розвитку цифрової грамотності, громадянської активності, критичного мислення, комунікативних навичок і соціальної відповідальності.

Вагомий внесок у розвиток неформальної освіти здійснює ГО «ФАЙНАДІЯ», діяльність якої спрямована на підтримку громади, розвиток інклюзивного освітнього середовища та створення можливостей для професійного й особистісного зростання різних соціальних груп. Реалізація тренінгів, вебінарів, психологічних програм, цифрових освітніх заходів та інтеграційних проєктів сприяє соціальній згуртованості, підтримці внутрішньо переміщених осіб й формуванню культури безперервного навчання.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 01 січн. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 10.05.2026).

2. Купіна О. В. Неформальна освіта в системі освіти України. *Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique :* зб. наук. праць ΛΌГОΣ з матеріалами І Міжнар. наук.-практ. конф., 5 лют. 2021 р. / Європейська

наукова платформа La Fedeltà. Вінниця–Париж, 2021. т. 5. С. 61–64 DOI https://doi.org/10.36074/logos-05.02.2021.v5.19

3. Купіна О. В. Організаційні форми неформальної освіти здобувачів вищої освіти в Україні. *Освіта. Інноватика. Практика*. Том 11, № 7, 2023. С. 43–51 DOI https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i7-006

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Афанасенко Л. М., *концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Бондарева О. Н., *концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Смольнікова Н. Ф., *старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Професійна підготовка здобувачів вищої музичної освіти з особливими освітніми проблемами (далі - ООП) стикається з викликом підготовки фахівців, які повинні відповідати вимогам сучасного ринку праці. Це потребує індивідуалізації освітнього процесу, як методу навчання осіб з ООП. Такий метод є найбільш ефективним для здобувачів з ООП, оскільки враховує їхні індивідуальні особливості; гарантує високий темп засвоєння музичного матеріалу; забезпечує підтримку викладача та концертмейстера на індивідуальних заняттях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Саламанській декларації (1994) уперше було ведено поняття « особи з особливими освітніми потребами» . Це поняття визначає і охоплює осіб, які мають труднощі в навчанні через фізичні чи розумові вади. Цій проблематиці присвячено праці Калініченко О.І., Колупаєвої А.А. та інших. Науковці Пометун О.І., Пироженко Л.В. та інші

наголошують на думці, що саме правильний вибір методів навчання впливає на ефективність результатів навчання.

Виклад основного матеріалу. Слід наголосити на тому, що особливо важливим для професійної підготовки здобувачів вищої музичної освіти з ООП є те, що індивідуалізація навчання дозволяє створювати навчальні ситуації, максимально наближені до реальної музично-виконавської діяльності. Цей факт допомагає здобувачам з ООП адаптуватися до соціуму навчального закладу та почуватися впевненіше у конкретному музичному середовищі. Завдяки можливості враховувати рівень розвитку здібностей та психологічних особливостей кожного індивіда педагогічні та науково-педагогічні працівники ЗВО можуть вірно вибирати методи навчання для забезпечення повного розкриття творчого потенціалу кожного здобувача. На нашу думку, одним з таких ефективних методів є індивідуалізація навчання.

На думку провідних вітчизняних музикантів-педагогів, основними напрямами індивідуалізації навчання осіб з ООП є**:**

- персоналізація навчання, яка ґрунтується на індивідуальних потребах здобувача з ООП;
- диференційований вибір творчих виконавських завдань;
- психолого-педагогічна підтримка осіб з ООП, з боку викладача та концертмейстера.

Висновки. Індивідуалізація навчання дозволяє враховувати особливості та потреби кожного здобувача з ООП, забезпечує диференційований підхід до розробки психолого-педагогічних технологій.

Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз процесу формування готовності педагогічних і науково-педагогічних працівників ЗВО мистецького спрямування до впровадження в інклюзивній освіті методу індивідуалізації навчання.

Список використаних джерел

1. Калініченко О. І. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*. 2011. № 1. С.12–17.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освітня модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18.

3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. 2004.Київ: А.С.К. 192 с.

4. Про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : Саламанська декларація від 10.06.1994 р. №995_001-94 : станом на 10 черв. 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ВИМІР

Бабакіна О. О., *доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

За дослідженнями, система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників (НПП) в Україні зазнає значних змін під впливом євроінтеграційних процесів. Сучасна система підвищення **кваліфікації** науково-педагогічних працівників повинна відповідати вимогам закордонного освітнього процесу та міжнародним угодам. Динаміка змін у світовій вищій освіті, зокрема, посилення конкуренції з боку міжнародних закладів вищої освіти, вимагає активізації процесів адаптації освітніх стандартів і практик до європейських норм.

Питання підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників України закріплено у ч.1. ст.59 Закону України « Про освіту» , де визначено, що « Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, у яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому

професійному розвитку та підвищенню кваліфікації» [1]. В умовах переходу світової економіки на шлях технологічного розвитку, необхідності миттєво реагувати на виклики та ризики сучасності щодо формування постіндустріального суспільства, ураховуючи аналіз розвитку НПП ЗВО провідних країн світу, зазначимо, що в цих країнах рівень розвитку вищої освіти загалом був обумовлений зокрема і розвитком післядипломної освіти. Саме діяльність НПП ЗВО Німеччини, Великобританії, США під впливом позитивних реформаційних процесів за відносно короткий термін сприяла розбудові їх могутніх систем вищої освіти. Відтак, модернізація післядипломної освіти має посідати вагоме місце у реформуванні української вищої школи.

Продовжуючи дискусію у нашому напрямі слід вказати що, підвищення кваліфікації НПП є критично важливим для забезпечення конкурентоспроможності закладів вищої освіти України на міжнародному рівні. Ефективність підготовки фахівців, здатних вирішувати комплексні наукові дослідження, залежить від якості освітніх програм, їх відповідності сучасним вимогам, а також змісту освіти з європейськими стандартами.

Наш напрям дослідження підримав Є. Хриков, який висловив думку, що « зараз у світі функціонує декілька моделей розвитку педагогічної науки, одна з яких формувалася протягом тривалого часу в країнах із ринковою економікою. Що між ними спільного та відмінного, які тенденції розвитку характеризують кожну із них, які тенденції розвитку педагогічної науки у світі вимагають подальшого розвитку та підтримки – ці питання є актуальними для розвитку науки та освіти у світі» [2]. На нашу думку, розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в умовах євроінтеграції вимагає переосмислення існуючих підходів. Активна адаптація до запровадження міжнародних стандартів, впровадження інноваційних форм навчання й зміцнення міжнародної співпраці є запорукою успішної трансформації української системи освіти та підвищення її конкурентоспроможності на міжнародній арені.

Однією з провідних тенденцій є впровадження інноваційних форм навчання, особливо в умовах воєнного стану, що забезпечують гнучкість і доступність

освітніх програм для НПП. Такий підхід не лише буде відповідати сучасним вимогам, а й сприяти інтеграції України в європейський освітній простір.

Ми вважаємо, що основними напрямами удосконалення системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників України є, зокрема:

– сучасні освітні програми, які повинні бути персоналізованими, що дозволять НПП самому обирати напрямки підвищення кваліфікації, відповідно до своїх потреб і інтересів;

– впровадження нових технологій в освітній процес, що забезпечить можливість гнучкого навчання, яке може адаптуватися до потреб здобувачів вищої освіти та НПП;

– активне залучення зарубіжних партнерів до освітнього процесу, що включає питання проведення спільних курсів, стажувань та науково-практичних конференцій та стає критично важливим для успішної інтеграції в європейський освітній простір та ін.

Незважаючи на позитивні зрушення, система підвищення кваліфікації НПП в Україні стикається з низкою проблем, які потребують невідкладного вирішення. Це недостатнє фінансування, а також недостатня кількість професійних програм, які відповідали б сучасним вимогам.

На нашу думку, адаптація до європейських стандартів, інноваційні форми навчання та міжнародна співпраця є основними напрямами, які суттєво поліпшують якість освіти в Україні. Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників не лише покращує якість освітнього процесу у закладах вищої освіти, але й сприяє соціально-економічному розвитку країни в цілому. Система підвищення кваліфікації повинна стати підґрунтям професійного зростання науково-педагогічних працівників, що в свою чергу, підвищить конкурентоспроможність України на міжнародній арені, а також відповідатиме потребам сучасної освіти. Тільки спільними зусиллями можна досягти якісних змін у системі освіти та відповідати сучасним європейським вимогам та стандартам у дослідженому напрямі.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text (дата звернення: 10.04.2026).
2. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ТОВ « ДІСА ПЛЮС» , 2018. 298 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

***Багмут Р. В.**, здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності А1 Освітні науки Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківська обласної ради.*

Глобальна цифровізація та динамічні зміни в інформаційному просторі вимагають докорінного перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Відповідно до державних пріоритетів, медіаосвіта стає стратегічним завданням вітчизняної вищої школи, що спрямоване на розвиток здатності фахівця безпечно та критично взаємодіяти у медіасередовищі. Для майбутнього вчителя інформатики особливої ваги набуває соціально-проєктна компетентність, яка розглядається як складна характеристика особистості, що охоплює когнітивну обізнаність, ціннісне ставлення до інформації та готовність до соціально значущої діяльності.

Сучасна трансформація цифрового освітнього середовища та впровадження інновацій потребують від майбутнього вчителя інформатики високого рівня професійної компетентності [4; 12]. Важливим складником цієї підготовки є соціально-проєктна компетентність, що ґрунтується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії в межах культурно-освітнього простору [5; 9].

Хмарні технології сьогодні виступають не лише технічним інструментом, а й платформою для реалізації наскрізної медіаосвіти [3; 12]. Використання

Google Workspace та Microsoft 365 у підготовці педагогів дозволяє активувати мотиваційні та діяльнісні механізми формування інфомедійної грамотності [1; 6]. Застосування хмарних сервісів у проєктній діяльності сприяє:

- розвитку навичок критичного аналізу та верифікації медіаконтенту [7; 8];
- інтенсифікації групової комунікації та формування цифрової культури [2; 3];
- опануванню етичних норм суб'єктної взаємодії у віртуальному просторі [5; 10].

Особливого значення набуває створення імерсивного освітнього середовища, що може включати елементи гейміфікації та відеоігрових наративів для стимулювання пізнавальної активності [11]. Виховання медіакультури майбутніх учителів інформатики засобами хмарних технологій забезпечує формування стійкості до інформаційних маніпуляцій та готовність до професійної діяльності в умовах сучасних викликів [1; 7].

Список використаних джерел

1. Йордан А., Мединська О., Синоруб Г., Особа Н. Механізми формування інфомедійної грамотності у студентів педагогічних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2022. № 1. С. 106–116.

2. Кірдан О., Кірдан О. Розвиток медіаосвіти в кінці XX – на початку XXI століття як проблема педагогічної теорії і практики: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11(10). С. 25–29.

3. Кірдан О., Кірдан О., Литвиненко В. Медіаосвіта та формування медіакомпетентності майбутніх педагогів і менеджерів освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. Вип. 1(29). С. 116–125.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) : схвалено постановою Президії НАПН України від 21 квіт. 2016 р. № 1-2/7-110. URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/ (дата звернення: 11.05.2026).

5. Курмишева Н. Інфомедійна грамотність у педагогічній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Портал медіаосвіти та медіаграмотності : веб-сайт*. 2020. URL: https://medialiteracy.org.ua/infomedijna-gramotnist-u-pedagogichnij-sub-yekt-sub-yektnij-vzayemodiyi/ (дата звернення: 11.05.2026).

6. Костирко Т. М., Корольова Т. Д., Жигалкіна М. С. Основи медіаграмотності : навч. посібник. Миколаїв : НУК, 2019. 80 с.

7. Купчишина В., Грубі Т. Медіаосвіта як складова освітнього процесу. *Збірник наукових праць НПСУ. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 3(34). С. 183–201.

8. Курило В. А. Визначення поняття інфомедійної грамотності в працях вітчизняних науковців. *Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. ХНПУ*. Харків, 2023. С. 74–75.

9. Кучерук О. Інтегрування інфомедійної грамотності в простір мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 3. С. 9–12.

10. Лисинюк М. В. Сутність і структура медіакультури. *Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. КНУКіМ*. Київ, 2021. С. 335–337.

11. Малюк Є. О. Відеогра як феномен сучасної медіакультури : дис. … канд. культурології : 26.00.01 / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2021. 212 с.

12. Маркусь І. С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій мультимедійними засобами : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2022. 247 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ SOFT SKILLS У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Байчук К.Ю., *здобувача фахової передвищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Балла Л.В., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність дослідження полягає у широкому використанні в наш час «м'яких навичок» для соціалізації вихованців дошкільної освіти. Діти старшого дошкільного віку це той віковий період коли починають формуватись зовнішні

зв’язки з однолітками. Устатковується їх взаємодія з друзями, близькими родичами та іншими дорослими. Для більш дієвого процесу соціалізації у старшому дошкільному віці, на наш погляд є розвиток навичок Soft skills для комфортного входження дитини в соціум [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав дійти висновку, що проблемою розвитку соціальних стосунків, комунікації, соціалізації займались чимало фахівців різних галузей. Так, класичний фундамент наукових доробок висвітлений у працях психологів, а саме, роль соціального середовища досліджував Л. Виготський. Проблему активності особистості в соціумі досліджували С. Рубінштейн і Г. Костюк. Сучасні українські дослідники: І. Бех досліджуючи процес виховання особистості висунув концепцію особистісно орієнтованого виховання. О. Кононко досліджуючи дошкільний вік зосередилась на соціально-комунікативному розвитку особистості дошкільника та на його життєвій компетентності. Проблемою соціальних зв’язків, комунікації та соціалізації дошкільників переймались такі вчені, як: І. Бех, Н. Гавриш, С. Кульчицька, Т. Піманська, А. Богуш, Т. Пироженко та інші [5; 6].

Тож мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробити методичних підходів до використання Soft skills як дієвого засобу формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Компоненти комунікативної компетентності, дали змогу розкрити її сутність через призму «м’яких навичок», які включають здатність до ефективної взаємодії, емпатію та вміння працювати в команді. Так, Н. Гавриш наголошує, що у старших дошкільників на дитячих майданчиках розвивається *креативність*, уміння перебудовуватися до нових просторів і взаємовідносин і встановлення партнерських стосунків. Під час спілкування розвивається мовлення, діти чують і пізнають інші мови, розвивається вимовлення, фонематичний слух тощо. Таким чином, за допомогою мовлення відбувається *комунікація* дітей один з одним. Під час комунікації дітей старшого дошкільного віку розвиваються уміння робити і виправляти власні помилки та не боятися їх робити. Формується уміння робити власний вибір до своїх вчинків, до виборів партнерів, а також можливість і розуміння робити висновки і пояснювати свій власний вибір до того чи іншого

вчинку. Таким чином у дітей старшого дошкільного віку розвивається *критичне мислення.* Під час взаємодії старші дошкільники вчаться *командній роботі* та *коллаборації.* Діти вчаться жити у співтоваристві і співдружбі. Утворюють свої «команди» міні середовища в яких простежуються тісні взаємостосунки. Виникають на основі вже устаткованих взаємовідносин нові, формується розуміння допомоги іншому, друзям, товаришу [3].

До психолого-педагогічних особливостей розвитку «м'яких навичок» у дітей старшого дошкільного віку відносимо уміння вихователя до правильного керування роботою з розвитку Soft skills. Процес формування «м'яких навичок» і їх поєднання з духовно-моральним вихованням є фундаментом для успішної соціалізаці старших дошкільниківі, де Soft skills виступають інструментом адаптації до вимог сучасного соціуму та підготовки до шкільного навчання. Хочемо довести і обґрунтувати, що великий потенціал у розвитку соціально- комунікативних здібностей Soft skills у дітей старшого дошкільного віку є впровадження методики. Так, використання активних методів навчання, зокрема рольових ігор, кейс методів та тренінгових вправ, будуть безпосередньо сприяти підвищенню рівня комунікативної культури та активності дітей старшого дошкільного віку. Пошук теоретичного матеріалу та аналіз психолого-педагогічних джерел дав певної результативності нашого дослідження. Так підтвердилась наша гіпотеза, що систематична робота над розвитком Soft skills дозволяє дитині не лише ефективно взаємодіяти з оточуючими, а й формує основу для гармонійного розвитку особистості [2; 3].

Таким чином, отримані результати засвідчили, що доцільність впровадження розроблених методів у освітній процес задля забезпечення якісної підготовки дітей до активного життя в суспільстві є дієвим шляхом для розвитку «м'яких навичок» Soft skills де виступає потреба у спілкуванні дитини як первинної потреби людини.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ, 2021.

2. Балла Л. В. Синергія духовно-моральних цінностей та Soft skills як чинник ефективності професійної діяльності майбутнього педагога. Матеріали XX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницький, 23 жовт. 2025 р.). Кропивницький, 2025.

3. Гавриш Н. В. Інтерактивні технології в освітньому процесі дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 180 с.

4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003.

5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дошкільника. Київ : Освіта, 1998.

СИНЕРГІЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА SOFT SKILLS У СОЦІАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Балла Л.В., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти,*
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
Гонтаренко П.Є., *здобувача фахової передвищої освіти спеціальності 012*
Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Актуальність проблеми розвитку Soft skills в наш час не виявляє сумніву. Сучасна життєва комунікація людей не відбувається без певного життєвого досвіду останніх, а якщо такого бракує, звісно, на допомогу залучаються нові форми розвитку так званих, «м’яких навичок» особистості Soft skills для успішного становлення процесу соціалізації особистості та подальшого розгортання і будування стосунків між учасниками соціуму.

Згідно з оновленим Базовим компонентом дошкільної освіти, пріоритетним завданням є виховання дитини, здатної до успішної соціалізації, ефективної комунікації та командної роботи. Саме Soft skills «м'які навички» — емпатія, критичне мислення, емоційний інтелект та здатність розв'язувати конфлікти — стають фундаментом для гармонійного входження старшого дошкільника в соціум та його успішного навчання в школі [1].

Проблема соціального становлення особистості дошкільника дедалі частіше розглядається через призму інтеграції його внутрішнього ціннісного світу та практичних навичок взаємодії. Психолого-педагогічні засади духовно-морального виховання та формування ціннісних орієнтирів висвітлено у працях І. Беха, С. Кульчицької, Т. Поніманської. Питання розвитку ключових компонентів Soft skills — зокрема комунікативного потенціалу, критичного мислення та діалогічної взаємодії — перебувають у центрі уваги А. Богуш, Дж. Дьюї, М. Ліпмана, Т. Піроженко. Водночас концептуальні підходи до забезпечення цілісної життєвої компетентності та успішної соціалізації дитини обґрунтовано в дослідженнях Л. Артемової та О. Кононко [4; 5]. Проте синергетичний зв'язок між духовно-моральними цінностями та «м'якими навичками» в умовах сучасного освітнього простору потребує подальшого цілісного осмислення.

Таким чином, мета нашого дослідження полягає у визначенні шляхів формування Soft skills у дітей старшого дошкільного віку, які сприяли б успішній адаптації і самореалізації особистості в соціальному середовищі закладів дошкільної совіти.

Проблема соціалізації дітей старшого дошкільного віку в сучасному освітньому просторі набуває нового змісту через необхідність поєднання технологічного прогресу з гуманістичними орієнтирами. У наших попередніх дослідженнях було обґрунтовано, що синергія духовно-моральних цінностей та Soft skills виступає вирішальним фактором ефективності життєдіяльності особистості. У контексті дошкілля ця синергія стає фундаментом успішного входження дитини в соціум, де моральна свідомість виконує функцію внутрішнього регулятора використання «м'яких навичок» [2].

Процес формування Soft skills, зокрема, комунікації, взаємодії та розвитку критичного мислення, не може бути відірваним від питання морально-етичної основи особистості. Ми наголошуємо, що без ціннісного наповнення ментальності особистості, Soft skills перетворюються на суто технічні інструменти маніпуляції, тоді як їх поєднання з духовно-моральними цінностями забезпечує розвиток емпатії та соціальної відповідальності. Слід наголосити, що питання синергетичного підходу до поєднання Soft skills і духовно-моральних цінностей у формуванні світогляду дошкільника фокусується саме на головному моменті, а саме, *моральних цінностях* які виступають *внутрішнім компасом* дитини, що є основою в подальшому надбанні певних моральних установок. В той час, *Soft skills,* які проявляються через *емпатію, вміння домовлятися, робити критичний аналіз інформації* — це є *інструментарій*, за допомогою якого ці цінності проявляються в соціумі під час онлайн чи офлайн взаємодії [3].

У контексті нашого попереднього дослідження ми спираємося на положення про те, що синергія духовно-моральних цінностей та Soft skills є фундаментом особистісного розвитку як особистості взагалі так і дитини дошкільного віку в цілому. Якщо у професійній підготовці педагога ця синергія визначає ефективність діяльності, то на етапі дошкілля вона стає базовим механізмом успішної соціалізації, де моральна свідомість виступає внутрішнім регулятором використання «м'яких навичок» [2].

Тож вважаємо, що для ефективної соціалізації дошкільників особливого значення набувають такі форми роботи як, *діалогічні форми роботи*, зокрема методики М. Ліпмана («Філософія для дітей») та елементи Сократівського діалогу. На наш погляд, саме такі підходи стимулюють у дошкільника розвиток критичного мислення для аналізу соціальної навколишньої ситуації і вчинки інших дітей через власні етичні норми поведінки, а також сприяють розвинення культури комунікації з однолітками і дорослими через яку відбувається формування навичок етичного спілкування та поваги до думки іншої людини [5].

Таким чином, вважаємо, що практична реалізація зазначеної проблеми дослідження можлива через застосування інтегрованих занять в яких дієвим засобом є (Arts) майданчиком для рефлексії та проживання моральних ситуацій.

Встаршому дошкільному віці досить актуальною є проблема розвитку «соціального інтелекту» який формується на основі соціального оточення вихованця. Тож результат взаємодії двох ключових аспектів для плідної соціалізації старших дошкільників буде більш спрямованим і результативним через застосування елементів арттехнологій у рооботі вихователя закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ, 2021.
2. Балла Л. В. Синергія духовно-моральних цінностей та Soft skills як чинник ефективності професійної діяльності майбутнього педагога: *матеріали XX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Кропивницький, 23 жовтня 2025 р.). Кропивницький, 2025.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дошкільника. Київ : Освіта, 1998.
5. Пометун О. І. Навчаємо мислити критично: посіб. для вчителів. Київ, 2011.
6. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris, 2017.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ SOFT SKILLS

Балла Л. В., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Єрмоленко К. А., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку системи дошкільної освіти в Україні, що функціонує в умовах значних соціокультурних викликів, вимагає зміщення акцентів із суто

когнітивного розвитку дитини на її особистісне зростання, емоційне благополуччя та соціальну адаптованість. Серед ключових пріоритетів Базового компонента дошкільної освіти особливе місце посідає здатність дитини орієнтуватися у світі власних почуттів, розуміти емоційні стани інших людей та конструктивно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Формування емоційного інтелекту старших дошкільників виступає надійним підґрунтям для їхньої психологічної готовності до школи та життєвої успішності в цілому.

Ефективним інструментом у цьому контексті стає впровадження технологій розвитку «м'яких навичок» (Soft skills), які інтегрують у собі комунікативні, соціальні та емоційні складники особистості. Синергетичний зв'язок між духовними цінностями, емоційною культурою та Soft skills у виховному просторі дошкілля зумовлює актуальність нашого дослідження [3].

Концептуальні засади емоційного інтелекту як психологічного феномена обґрунтував закордонний дослідник Д. Гоулман [4]. Питання соціально-етичного розвитку особистості дитини, формування її емоційної зрілості та життєвої компетентності в системі дошкільної освіти ґрунтовно висвітлено у працях О.Л. Кононко [5], а особливості мовленнєвого розвитку та комунікативних навичок як базових компонентів Soft skills — у дослідженнях Т.О. Пироженко [6]. Проблему наступності у розвитку особистісних якостей дітей на етапі переходу від дошкільної освіти до початкової школи досліджено в наших радніших публікаціях, які ввійшли до міжнародних колективних праць [2].

Попри наявність теоретичного базису, практичні аспекти цілеспрямованого використання засобів Soft skills для оптимізації процесу формування емоційного інтелекту старших дошкільників потребують системного узагальнення.

Емоційний інтелект старшого дошкільника — це складне інтегральне утворення, що включає здатність до самопізнання (ідентифікації власних емоцій), саморегуляції, емпатії (розуміння емоцій інших) та соціальної взаємодії. Саме в старшому дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення вищих почуттів (естетичних, моральних, пізнавальних), проте діти часто потребують педагогічного супроводу для вербалізації та конструктивного виявлення своїх переживань [1; 4].

Концепція Soft skills (гнучких або м'яких навичок) у контексті дошкільної педагогіки охоплює навички комунікації, командної роботи, креативності, критичного мислення та вирішення конфліктів. Формування емоційного інтелекту старших дошкільників засобами Soft skills передбачає створення такого освітнього середовища, де розвиток емоційної сфери відбувається не ізольовано, а в процесі безпосередньої активної взаємодії дітей [1; 3].

У межах нашого дослідження було визначено та апробовано комплекс педагогічних засобів Soft skills, які безпосередньо стимулюють розвиток емоційного інтелекту:

Комунікативні ігри та тренінгові вправи (розвиток емпатії та самовираження): використання вправ на заняттях «Емоційний компас», «Дзеркало настрою», «Вгадай емоцію за мімікою». Вони вчать дітей помічати зміни в поведінці однолітків, співпереживати їм, а також відкрито й без агресії заявляти про свої почуття [5].

Проєктна діяльність та командна робота (розвиток соціальної взаємодії): спільне створення колажів, макетів чи ігрових просторів. У процесі командної роботи діти вчаться домовлятися, поступатися, допомагати один одному, долати перші розчарування чи невдачі, що є яскравим проявом емоційної саморегуляції.

Кейс-технології та моделювання проблемних ситуацій (критичне мислення та вирішення конфліктів): обговорення з дітьми спеціально підібраних життєвих або казкових ситуацій, де герої переживають гніви, образу чи заздрощі. Старші дошкільники разом шукають конструктивні, екологічні шляхи виходу з конфлікту, аналізують причинно-наслідкові зв'язки емоційної поведінки.

Органічною умовою успішності цієї роботи є забезпечення інклюзивного, безпечного освітнього простору та дотримання принципу наступності між закладом дошкільної освіти та початковою школою [2]. Завдяки засобам Soft skills дитина переходить від пасивного переживання емоцій до усвідомленого керування ними в колективі однолітків.

Таким чином, формування емоційного інтелекту старших дошкільників засобами Soft skills є цілісним інноваційним процесом, що дозволяє гармонізувати

внутрішній світ дитини та забезпечити її успішну соціальну інтеграцію. Інтеграція комунікативних, командних та проблемно-орієнтованих методів роботи стимулює розвиток емпатії, саморегуляції та навичок безконфліктного спілкування. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі вбачаємо в розробці методичного інструментарію для підготовки майбутніх вихователів до розвитку гнучких навичок у дошкільників, а також у вивченні психологічних особливостей взаємодії педагогів із батьками з питань емоційного розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Андрусенко М. П., Балла Л. В. Розвиток емоційного інтелекту як фактор духовного виховання дошкільників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр.* / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, Каф. ЮНЕСКО «Духов.-культ. цінності вихов. та освіти». Київ, 2016. Вип. 4. С. 6–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_4_3 (дата звернення: 26.03.2026).
2. Балла Л. В., Осіпова Т. В. Наступність дошкільної і початкової освіти: реалії і перспективи. Інклюзивний простір. Transformation of educational systems in wartime conditions: prospects for reformation : international collective monograph / ed. by G. F. Ponomarova, A. A. Kharkivska, L. O. Petrychenko and other. Prague : OKTAN PRINT s.r.o., 2024. 531 p.
3. Балла Л. В. Синергія духовних цінностей та м’яких навичок (Soft Skills) у виховному просторі дошкілля. Матеріали XX Міжнародної науково-прачної інтернет-конференції. Кропивницький, 2025. С. 45–48.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гуменецької. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2018. 512 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні виміри емоційної зрілості дошкільника. Дошкільне виховання. 2017. № 5. С. 12–16.
6. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. Дошкільна освіта. 2019. № 2. С. 20–25.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗКОТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Балла Л. В., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Татарова Є. П., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Дошкільний вік знаменується швидким і бурхливим розвитком усіх сфер діяльності дитини. Одним із головних аспектів становлення дошкільника як особистості є формування його ціннісної сфери. У цей період поруч із первинним практично-мовним освоєнням світу інтенсивно розгортається понятійне поле морального розвитку. Саме на базі первинних моральних уявлень починає активно формуватися й структуруватися духовний світ дитини. Відтак, базовим вектором становлення особистості старшого дошкільника в сучасних соціокультурних реаліях є виховання його духовно-моральної сфери як передумови гармонійного розвитку.

Ефективним і екологічним інструментом у цьому контексті виступає казкотерапія як провідний напрям арттерапевтичної роботи, що дозволяє в доступній емоційно-образній формі транслювати дитині соціокультурний досвід.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування ролі казки як дієвого інструменту арттерапії у вихованні духовних і моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку, які постають основними особистісними надбаннями у цей віковий період.

Головні питання духовного і морального розвитку особистості дитини дошкільного віку займали чимало науковців. Біля витоків цієї проблеми стояли класики психології та педагогіки: Л. Виготський (культурологічний підхід), В. Сухомлинський (система «виховання серця» дитини через казки).

У сучасній українській науці синергію духовного виховання та емоційної сфери майбутнього громадянина висвітлено у працях М.П. Андрусенко та Л.В. Балли [1]. Психологічні механізми проективного впливу та сприймання казки дитиною аналізували О.В. Запорожець та Л.В. Мова [5; 6], а практичні аспекти використання арттерапії та казкотерапії в освітньому процесі закладу дошкільної освіти обґрунтовано в розвідках О.Л. Вознесенської [4].

Теоретичним підґрунтям використання казки як проективного засобу є концепція апперцептивного спотворення Л. Белака, яка в українській психологічній науці ґрунтовно досліджена Л.Ф. Бурлачуком та С.Д. Максименком [3]. Проте потребує деталізації інтеграція концепції апперцепції в безпосередню методику формування духовно-моральних орієнтирів старших дошкільників.

Казкотерапія в системі дошкільної освіти розглядається не просто як метод читання чи розваги, а як складна інтерактивна арттерапевтична технологія. В основі її виховного ефекту лежить психологічний механізм проекції та апперцепції (залежності сприймання від попереднього досвіду особистості) [2; 3]. Слухаючи або інсценуючи казку, дитина несвідомо проектує власні внутрішні конфлікти, страхи чи латентні моральні уявлення на казкові образи. Завдяки апперцептивному спотворенню, описаному Л. Белаком, дошкільник інтерпретує поведінку персонажів через призму свого мікросоціуму, що дає педагогу унікальну можливість м’яко корегувати ціннісні орієнтири дитини [3].

Розвиток емоційного інтелекту під час такого арттерапевтичного аналізу виступає прямим і потужним фактором духовного виховання, оскільки переводить абстрактні моральні категорії у сферу живих почуттів дитини [1]. Казка допомагає дитині вибудувати чітку ієрархію внутрішніх смислів, де духовне підноситься над суто матеріальним або егоїстичним [5].

Практична реалізація казкотерапевтичного потенціалу в старшому дошкільному віці передбачає використання комплексу взаємопов’язаних технік:

1. Спільне моделювання та переписування казкових сюжетів: спонукає дитину до активного морального вибору («Як допомогти скривдженому герою?», «Як трансформувати злі наміри персонажа в добрі?») [2].

2. Метафоричне малювання та ліплення за мотивами казки: арттерапевтичне закріплення емоційного досвіду, що допомагає вербалізувати почуття справедливості, прощення, любові [4].

3. Проективні бесіди на основі казки: актуалізують механізми емпатії, коли дитина вчиться диференціювати емоційні стани та розуміти мотиви вчинків інших людей [6].

Завдяки цьому художній простір казки стає безпечним полігоном для випробування дитиною гуманних способів поведінки.

Таким чином, виховання духовно-моральних цінностей особистості починається ще з дошкільного віку. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом, коли у дітей починає активно формуватися внутрішня ціннісно-смислова база уявлень про «гарно» і «погано», спрацьовують первинні розуміння духовно-моральних цінностей, сформованих на основі включення до освітнього процесу арттерапевтичних технік, зокрема казкотерапії.

Через казку, через її яскраві й неповторні образи, ми вмикаємо уяву та рефлексію дитини, що дозволяє екологічно впливати на її свідомість, інтегруючи моральні норми у структуру особистості. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі вбачаємо в розробці парціальних арттерапевтичних програм для системи дошкільної освіти з метою цілеспрямованого духовного розвитку старших дошкільників.

Список використаних джерел

1. Андрусенко М. П., Балла Л. В. Розвиток емоційного інтелекту як фактор духовного виховання дошкільників. *Духовність особистості*: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, Каф. ЮНЕСКО «Духов.-культ. цінності вихов. та освіти». Київ, 2016. Вип. 4. С. 6–11.

2. Балла Л. В. Арт-терапія як метод виховання духовно-моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО. Як вижити дитині у світі, де дорослі «з'їхали з глузду?» =How to survive a child in the world, where did adults

«go crazy?» : *матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. / уклад. та наук.* ред. Г. Католик. Тернопіль ; Львів, 2023. С. 138-141.

3. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : підручник. Київ : Академвидав, 2006. 400 с.

4. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі педагога: особливості використання казкотерапевтичних методів у дошкільній освіті. *Дошкільне виховання*. 2018. № 4. С. 12–16.

5. Запорожець О. В. Психологія сприймання казки дитиною-дошкільником. *Дошкільне виховання.* 2005. № 10. С. 12–15.

6. Мова Л. В. Психологічні особливості розвитку творчої уяви старших дошкільників засобами казкотерапії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2019. Вип. 8 (53). С. 45–52.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ РОБОТИ З НАРОДНОЮ КАЗКОЮ

Балла Л.В., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Глущенко К.Г., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасна дошкільна освіта спрямовує свій вектор розвитку на формування творчої, креативної, ініціативної та неповторної у всіх сенсах особистості. Наразі відомо, що старший дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку творчої уяви, фантазії та креативності. Водночас сучасне дитинство кожного вихованця закладу дошкільної освіти неможливо уявити без глибокого занурення у простір української народної казки Саме цей жанр дитячої літератури,

на погляд багатьох фахівців, має значний виховний, навчальний і творчий потенціал у всіх сенсах психолого-педагогічної роботи. Проте виховні та розвивальні ресурси української народної казки в сучасній практиці дошкільної освіти, на наше переконання, доцільніше розкривати в інших вимірах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій зазначеної проблеми наголошує на вагомості питання виховного та розвивального потенціалу казки: В. Сухомлинський, С. Русова [7]. Психологічні аспекти сприймання казок дітьми старшого дошкільного віку та їхній вплив розкриті у працях О. Запорожця [4]. Теоретико-методологічні засади розвитку мовленнєвої творчості та впровадження інновацій у практику закладів дошкільної освіти висвітлено у дослідженнях К. Крутій [6]. Інструментарій використання казки як засобу гармонізації та розвитку творчого «Я» особистості представлено у науково-методичних розробках вітчизняних фахівців із казкотерапії: Р. Ткач [8], Л. Шик, Г. Гаркуша, Л. Тур [5]. Методи стимулювання дитячої уяви розкриваються у технологіях літературної творчості Дж. Родарі.

Попри значну кількість розробок, потенціал інтерактивних методів роботи з народною казкою як цілісної системи активізації творчих можливостей старших дошкільників потребує подальшого практико-орієнтованого осмислення.

Творчий потенціал дитини старшого дошкільного віку є динамічним утворенням, що виявляється у гнучкості мислення, оригінальності уяви, здатності до перевтілення та готовності створювати новий продукт (словесний, художній, ігровий). Українська народна казка за своєю природою насичена метафоричністю, динамізмом подій, чіткою полярністю існуючих образів і героїв та є ідеальним пусковим механізмом для дитячої креативності. Просте сприймання та репродуктивний переказ тексту дітьми суттєво обмежують цей ресурс [3]. Тому можливості застосування казки в сучасній практиці ЗДО, на наш погляд, доцільніше розглядати у площині інтерактивної взаємодії. Інтерактивна робота передбачає полілог, постійний діалог між вихователем і вихованцями, а також між самими дітьми, де казка стає основою для спільного розв’язання проблемних ситуацій.

Як наголошував В. Сухомлинський: «Казка — благородне і нічим не замінне джерело виховання любові до Вітчизни. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона — творіння народу. Створені народом казкові образи, що живуть тисячоліттями, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух народу» [7].

У процесі нашого дослідження було визначено та апробовано систему інтерактивних методів та прийомів роботи з народною казкою, спрямованих на активізацію творчості дітей: метод творчої трансформації сюжету (за мотивами Дж. Родарі): прийоми «А що було потім?» (дописування власного фіналу), «Зміна характеру героя» (наприклад, вовк стає боязким, а заєць — сміливим, що змушує дитину повністю перебудувати логіку казки), «Введення нового персонажа» (додавання сучасного чи фантастичного героя у традиційне казкове середовище); метод вирішення казково-проблемних ситуацій (елементи ТРВЗ — теорії розв'язання винахідницьких завдань): дітям пропонується допомогти герою знайти вихід із критичного становища не чарівним, а логічним чи винахідницьким шляхом (наприклад, «Як Колобку врятуватися від Лисиці, якщо він не вміє швидко бігати?», «Як відбудувати Теремок, щоб він умістив усіх тварин і не зламався?»). Це активізує варіативність мислення [6]; метод колективного казкотворення (інтерактивна казкотерапія): діти у колі створюють абсолютно нову казку, де кожен продовжує думку попереднього учасника за допомогою символічних карток, замінників чи предметів-маркерів. Це не лише розвиває уяву, а й формує емпатію та Soft Skills (вміння слухати іншого, домовлятися) [2; 7]; метод театралізовано-ігрового моделювання: використання інтерактивного театру (пальчикового, лялькового, тіньового), де вихованці мають можливість відійти від жорсткого тексту і застосувати вільну імпровізацію, передаючи емоційні стани персонажів за допомогою невербальних засобів (міміки, пантоміміки, жестів) [5].

Важливим аспектом інтерактивної роботи є також поліхудожня інтеграція, коли робота над казкою переходить у художньо-продуктивну діяльність (колажування, казкова ізотерапія, створення LEGO-декорацій чи моделювання

з використанням паличок Кюїзенера та танграмів). У такий спосіб уява дитини отримує матеріальне втілення, що зміцнює її віру у власні творчі сили [7].

Таким чином, активізація творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку засобами інтерактивної роботи з народною казкою є високоефективним напрямом сучасної дошкільної лінгводидактики та психопедагогіки. Перехід від репродуктивних форм роботи до інтерактивних (трансформація сюжетів, розв'язання винахідницьких завдань, колективне казкотворення) дозволяє розкрити глибинний розвивальний потенціал української народної казки. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі вбачаємо в дослідженні особливостей поєднання інтерактивної роботи з казкою та цифрових технологій (створення разом із дітьми медіаказок, анімації, використання інтерактивних дошок) в умовах сучасного освітнього простору ЗДО з урахуванням концептуальних засад його цифровізації [1].

Список використаних джерел

1. Балла Л.В., Осіпова Т. В. Наступність дошкільної і початкової освіти: реалії і перспективи. Інклюзивний простір. *Transformation of educational systems in wartime conditions: prospects for reformation : international collective monograph* / ed. by G. F. Ponomarova, A. A. Kharkivska, L. O. Petrychenko and other. Prague : OKTAN PRINT s.r.o., 2024. P. 112–125.
2. Балла Л. В. Синергія духовних цінностей та м'яких навичок (Soft Skills) у виховному просторі дошкілля. *Матеріали XX Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф*. Кропивницький, 2025. С. 45–48.
3. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості дошкільників в інтегрованій діяльності. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 18–22.
4. Запорожець О. В. Психологія сприймання казки дитиною-дошкільником. Дошкільне виховання. 2005. № 10. С. 12–15.

5. Казкотерапія в роботі з дошкільниками : [посібник] / упоряд. Л. А. Шик, Г. В. Гаркуша, Л. В. Тур, О. А. Рудик. Харків : Видавнича група «Основа», 2011. 237 с. (Серія «Творчому педагогу»).

6. Крутій К. Л. Інноваційні технології в сучасному дошкільному закладі. *Дошкільна освіта*. 2016. № 3. С. 5–11.

7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 272 с.

8. Ткач Р. М. Казкотерапія дитячих проблем. Київ : Книжкова палата, 2011. 184 с.

ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В АСПЕКТІ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Балла Л.В., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Антонова А. С., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку українського суспільства й оновлення освітніх орієнтирів актуалізують потребу в закладенні міцного духовно-морального фундаменту особистості вже з перших років її життя. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння базових етичних норм, формування гуманних почуттів, совісті, справедливості та любові до рідного краю. В умовах девальвації деяких суспільних орієнтирів та надмірного впливу знеособленого цифрового контенту, повернення до витоків національної духовної культури стає стратегічним завданням дошкільної педагогіки.

Потужним, перевіреним віками інструментом виховного впливу на внутрішній світ дитини є художня література: казки, оповідання, поезія тощо. Саме художнє слово здатне в доступній, образній формі донести до свідомості дошкільника складні моральні категорії, трансформуючи їх у внутрішні ціннісні орієнтири особистості. Розгляд художньої літератури не просто як засобу мовленнєвого розвитку, а як стрижня духовного виховання дитини, визначає актуальність нашого дослідження.

Теоретичні підвалини духовного виховання підростаючого покоління засобами художнього слова закладені у спадщині В. О. Сухомлинського [9]. Проблему формування духовно-морального потенціалу та емоційної культури дошкільників у контексті сучасних педагогічних стратегій ґрунтовно досліджено у наших попередніх працях М.П. Андрусенко та Л.В. Балли [1]. Лінгводидактичний аспект взаємодії дитини з книгою, сприймання художнього тексту та розвитку словесної творчості висвітлено в науковій школі А.М. Богуш та Н.В. Гавриш [3]. Виховний і терапевтичний потенціал казки у вирішенні дитячих психоемоційних проблем розкрито у працях Р.М. Ткач [10].

Попри наявність ґрунтовних розвідок, методика цілеспрямованого проектування духовно-моральниих цінностей старших дошкільників у процесі різноаспектного аналізу художніх творів потребує подальшої практичної деталізації.

Духовно-моральні цінності старшого дошкільника — це внутрішні регулятори його поведінки, що виявляються в доброзичливому ставленні до оточуючих, повазі до старших, здатності до співпереживання, відрізненні добра від зла. Особливістю сприймання художньої літератури дітьми цього віку є глибокий емоційний відгук на долю персонажів, прагнення наслідувати позитивних героїв та давати чітку етичну оцінку їхнім вчинкам [2; 3].

Розвиток емоційного інтелекту під час аналізу літературного твору виступає прямим фактором духовного зростання, оскільки допомагає дитині спроектувати художній досвід на власні життєві ситуації [1]. Книга стає джерелом моральних

знань лише тоді, коли вихователь організовує активну взаємодію дошкільників із текстом, уникаючи формального читання.

У межах нашого дослідження було виділено комплекс педагогічних методів роботи з художньою літературою, які оптимізують виховання духовно-моральних цінностей:

1. Етичні бесіди-полілоги за змістом творів: головна мета — не просто репродукувати сюжет, а спонукати дітей до роздумів («Чому герой вчинив саме так?», «Як би ви вчинили на його місці?», «Що відчувала матуся в цей момент?»). Це стимулює формування емпатії та совісті [2; 5; 8].

2. Морально-етичне моделювання та ТРВЗ-прийоми: дітям пропонується змінити хід подій у творі з метою порятунку слабшого або перевиховання негативного персонажа (наприклад, прийом «Подаруй герою добру справу»). Це допомагає дошкільникам усвідомити варіативність поведінки та важливість особистісного вибору [2; 4].

3. Казкотерапевтичні технології: використання розвивальних та корекційних можливостей казки для подолання дитячих егоїстичних проявів, страхів чи агресії. Казкотерапія дозволяє дитині в безпечній формі пережити складні моральні конфлікти й засвоїти позитивні моделі взаємодії [4; 6; 8; 10].

Ефективність виховного впливу значно зростає, якщо сприймання художньої літератури інтегрується з художньо-продуктивною діяльністю (малюванням за мотивами творів, створенням «Книги добрих справ», театралізацією), що дозволяє дитині практично закріпити пережите почуття.

Таким чином, художня література є незамінним соціокультурним та етнопедагогічним засобом виховання духовно-моральних цінностей старших дошкільників. Вона забезпечує перехід від зовнішнього контролю поведінки дитини до формування її внутрішніх етичних орієнтирів, а згодом і опор. Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі вбачаємо в дослідженні взаємодії закладу дошкільної освіти та родини у створенні єдиного духовно-насиченого простору дитячого читання українських творів в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Андрусенко М. П., Балла Л. В. Розвиток емоційного інтелекту як фактор духовного виховання дошкільників. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, Каф. ЮНЕСКО «Духов.-культ. цінності вихов. та освіти». Київ, 2016. Вип. 4. С. 6– 11.
2. Балла Л.В. Виховання духовно-моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку засобами художніх творів як проблема освіти сталого розвитку. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 3(55) 2026 с. 794-805.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з художньою літературою у закладі дошкільної освіти. Київ : Слово, 2020. 368 с.
4. Гавриш Н. В. Художнє слово в духовному вихованні дошкільників. Дошкільне виховання. 2015. № 8. С. 14–18.
5. Запорожець О. В. Психологія сприймання казки дитиною-дошкільником. Дошкільне виховання. 2005. № 10. С. 12–15.
6. Казкотерапія в роботі з дошкільниками : посібник / упоряд. Л. А. Шик, Г. В. Гаркуша, Л. В. Тур, О. А. Рудик. Харків : Основа, 2011. 237 с.
7. Кіліченко Л. М. Українська дитяча література : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2008. 296 с.
8. Пироженко Т. О. Ціннісні орієнтації дитини у просторі художньої літератури. *Дошкільна освіта*. 2018. № 1. С. 10–15.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 272 с.
10. Ткач Р. М. Казкотерапія дитячих проблем. Київ : Книжкова палата, 2011. 184 с.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Барболін І. С., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 053 Психологія Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

Сучасний розвиток системи освіти в Україні характеризується активним переосмисленням ролі закладу освіти як простору не лише академічного навчання,

а й цілісного особистісного розвитку дитини. У контексті суспільних трансформацій, гуманізації освіти, утвердження принципів рівності, доступності та безбар'єрності особливої актуальності набуває проблема формування інклюзивного освітнього середовища, здатного забезпечити не лише доступ до освітніх послуг, а й повноцінну соціальну, емоційну та особистісну реалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

Особливої уваги потребують підлітки з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки зазначена категорія дітей характеризується не лише первинними труднощами мовленнєвого розвитку, а й комплексом вторинних особистісних, соціально-комунікативних та емоційних ускладнень. Порушення мовлення впливають на якість міжособистісної взаємодії, процес соціалізації, формування самосвідомості, самооцінки, соціальної активності та системи життєвих орієнтирів. У підлітковому віці ці труднощі набувають особливої гостроти, оскільки саме цей період є сенситивним щодо становлення ціннісно-смислової сфери, розвитку суб'єктності, рефлексії, моральної свідомості та життєвого самовизначення [1, с. 64].

Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення нерідко демонструють труднощі у встановленні та підтриманні соціальних контактів, знижену комунікативну ініціативність, підвищену тривожність у ситуаціях публічної взаємодії, невпевненість у власних можливостях, схильність до уникнення активної участі у спільній діяльності. Це створює ризики соціальної ізоляції, обмеження соціального досвіду, звуження кола міжособистісної взаємодії та недостатньої інтеграції у дитячий колектив. У сучасній науковій думці проблема інклюзивного освітнього середовища активно розробляється як у вітчизняному, так і в зарубіжному науковому просторі. Значний внесок у розроблення концептуальних засад інклюзивного навчання здійснили українські дослідники В. Бондар, В. Засенко, Н. Заєркова, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Сак, В. Синьов, О. Таранченко, З. Удич, М. Шеремет та інші, які акцентують увагу на необхідності створення адаптивного освітнього простору, що враховує індивідуальні потреби дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 71].

Водночас аналіз наукових праць свідчить, що більшість досліджень зосереджені переважно на організаційних, нормативно-правових, дидактичних

та корекційних аспектах інклюзивного навчання. Значно менш розробленими залишаються питання формування саме ціннісно орієнтованого освітнього середовища, у якому розвиток особистості дитини, її смисложиттєвих орієнтирів, моральних переконань, суб'єктності та системи соціальних цінностей розглядається як окремий пріоритет. У межах сучасної педагогічної та психологічної науки інклюзивне освітнє середовище дедалі частіше розглядається не лише як сукупність архітектурної доступності, адаптованих програм і спеціальних послуг, а як цілісна система умов, що забезпечує психологічну безпеку, прийняття, підтримку, розвиток автономії, включеність у соціальну взаємодію та формування позитивного досвіду успіху [2, с. 40].

Для підлітків з тяжкими порушеннями мовлення така інтерпретація є особливо значущою. В умовах інклюзивного навчання вони часто опиняються у ситуації подвійного виклику: з одного боку – необхідність опановувати освітню програму, з іншого – долати комунікативні бар'єри, страх негативної оцінки, труднощі презентації власних думок і переживань. Саме тому формування ціннісно орієнтованого інклюзивного освітнього середовища має передбачати системне поєднання психолого-педагогічних, соціальних, корекційних та виховних впливів, спрямованих на розвиток особистості підлітка. Ціннісно орієнтоване освітнє середовище доцільно розглядати як спеціально організований освітній простір, у якому домінують гуманістичні принципи, підтримка індивідуальності, визнання цінності кожної дитини, розвиток соціальної активності, морального вибору, відповідальності та смисложиттєвих орієнтирів [2, с. 44].

Таке середовище передбачає не лише адаптацію освітнього процесу до особливостей дитини, а й створення умов для її внутрішнього розвитку. Йдеться про формування відчуття психологічної безпеки, прийняття, можливості вільного самовираження, розвитку комунікативної впевненості та позитивного досвіду взаємодії. Однією з провідних характеристик такого середовища є аксіологічна спрямованість. Освітній простір має не просто транслювати знання, а бути середовищем засвоєння соціально значущих цінностей через щоденну взаємодію, спільну діяльність, міжособистісні відносини та освітні практики.

У роботі з підлітками з тяжкими порушеннями мовлення це реалізується через розвиток таких цінностей, як повага до себе та інших, відповідальність, співпраця, взаємодопомога, толерантність, самостійність, соціальна активність, емпатія, наполегливість та усвідомлене ставлення до власного майбутнього. Не менш важливою характеристикою є психологічна безпечність середовища. Для підлітків з ТПМ надзвичайно значущим є зниження страху помилки, страху мовленнєвої невдачі та негативної оцінки. У зв'язку з цим педагогічна взаємодія повинна базуватися на принципах підтримки, безумовного прийняття, педагогічної чутливості та позитивного підкріплення [3, с. 61].

Формування такого середовища передбачає відмову від оцінювання дитини через призму дефіциту та переорієнтацію на ресурсний підхід, за якого увага фокусується на сильних сторонах, потенціалі розвитку та підтримці особистісного зростання. Важливим структурним елементом є адаптація комунікативного простору. Зважаючи на специфіку тяжких порушень мовлення, комунікація в освітньому середовищі повинна бути доступною, структурованою та підтримувальною.У ціннісно орієнтованому середовищі важливо забезпечити можливість успішної участі дитини у спільній діяльності. Саме через спільні проєкти, рольові взаємодії, групові завдання, волонтерські ініціативи, соціальні практики та тренінгові форми роботи підліток засвоює соціальні ролі, моральні норми, навички співпраці та відповідальності [3, с. 64].

Особливого значення набуває організація діяльності, яка дозволяє підлітку пережити ситуацію успіху, відчути власну компетентність та соціальну значущість. Необхідною умовою ефективності є міждисциплінарний супровід. Формування ціннісно орієнтованого середовища не може бути функцією лише одного педагога. У цей процес мають бути залучені практичний психолог, логопед, асистент учителя, соціальний педагог, класний керівник, адміністрація закладу та батьки. Командна взаємодія дозволяє забезпечити цілісність впливу, узгодженість стратегій підтримки та безперервність розвитку дитини у різних контекстах. Окрему роль відіграє партнерство з родиною. Саме сім'я є первинним середовищем формування цінностей, тому її включення у процес формування ціннісно

орієнтованого освітнього простору є необхідною умовою стійкості результатів [4, с. 44].

Таким чином, формування ціннісно орієнтованого інклюзивного освітнього середовища для підлітків з тяжкими порушеннями мовлення є багатовимірним процесом, що передбачає створення психологічно безпечного, аксіологічно насиченого, комунікативно доступного та соціально підтримувального простору.

Таке середовище виступає не лише умовою освітньої адаптації, але й важливим чинником розвитку ціннісно-смислової сфери, формування позитивної Я-концепції, соціальної компетентності, життєвої перспективи та особистісної суб'єктності підлітків з тяжкими порушеннями мовлення.

Отже, сучасне інклюзивне освітнє середовище має розглядатися не лише як механізм реалізації права на освіту, а як простір становлення особистості, у межах якого дитина з тяжкими порушеннями мовлення отримує можливість не просто навчатися, а розвиватися, бути прийнятою, почутою, соціально включеною та особистісно значущою. Це визначає перспективність подальших наукових пошуків у напрямі розроблення моделей, програм і технологій формування ціннісно-смислової сфери підлітків з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Абрамович Т. В. Труднощі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство.* 2023. №2. С. 64- 71. DOI: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-9.

2. Лущик А. Пріоритетні завдання інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах України. *Журнал соціальної та практичної психології.* 2023. № 1. С. 40- 44. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-7.

3. Маршалковська В.В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 1. С. 61-64.

4. Погребняк В.О. Аналіз стану включення дітей з порушеннями мовлення в інклюзивну освіту. *Науковий часопис.*2017. №44. С. 52-58. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2023.44.08

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ

Башлай В. М., *викладач , спеціаліст першої кваліфікаційної категорії, Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Сучасна система освіти перебуває на етапі глибокої трансформації, зумовленої як цифровізацією суспільства, так і зміною філософії ставлення до осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивне навчання перестало бути лише педагогічним експериментом і стало визнаним світовим стандартом, закріпленим законодавчо. Однак реалізація принципу « освіта для всіх» стикається з низкою практичних труднощів: нестачею фахівців, недосконалістю адаптованих матеріалів та психологічними бар'єрами. Саме цифрові технології сьогодні виступають тим каталізатором, який здатен нівелювати багато з цих перешкод, забезпечивши доступність, персоналізацію та якість навчання для кожної дитини незалежно від її психофізичних можливостей [1, с. 45].

Поняття « цифрові технології в інклюзивній освіті» охоплює широкий спектр інструментів – від спеціалізованого програмного забезпечення до універсальних хмарних сервісів. Ключовим тут є не стільки технологічність, скільки здатність забезпечити принцип універсального дизайну в навчанні (Universal Design for Learning – UDL). Цей підхід передбачає створення такого освітнього середовища, яке з самого початку є зручним для всіх, без потреби в подальшій « добудові» чи окремих компромісних рішеннях [2, с. 112]. Розглянемо основні категорії цифрових інструментів, які найбільш ефективно використовуються в роботі з учнями з ООП.

По-перше, це асистивні (допоміжні) технології для осіб з сенсорними порушеннями. Для незрячих та слабозорих учнів незамінними є програми екранного доступу (Screen readers – NVDA, JAWS) та динамічні тактильні дисплеї, які переводять текст у шрифт Брайля. Технології оптичного розпізнавання символів (OCR) дозволяють озвучувати надруковані тексти. Для людей з порушеннями слуху використовуються системи автоматичного субтитрування в реальному часі (наприклад, Google Live Transcribe), а також відеоконференції з перекладом жестовою мовою через окремий потік [3, с. 28]. Ці технології дозволяють учневі отримувати інформацію синхронно з іншими, без додаткових затримок.

По-друге, величезний потенціал мають технології для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуальними труднощами. Альтернативні пристрої введення (спеціальні клавіатури, джойстики, айтрекери – керування поглядом) забезпечують доступ до комп'ютера дітям з ДЦП. Предиктивні редактори тексту та програми комунікації (AAC-пристрої) допомагають дітям з розладами спектру аутизму та мовленнєвими порушеннями виражати думки та вибудовувати соціальні зв'язки [1, с. 78]. Варто зазначити, що багато з цих функцій сьогодні вбудовано безпосередньо в операційні системи (iOS, Android, Windows), що робить їх загальнодоступними та безоплатними.

Окрему увагу слід приділити хмарним технологіям та платформам дистанційного навчання (Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Moodle). Ці сервіси виконують роль організаційного ядра інклюзивного класу. Вони дозволяють: по-перше, вибудовувати індивідуальний навчальний трек – учень отримує завдання, яке відповідає його актуальному рівню розвитку, а не віку; по-друге, використовувати гнучкі форми оцінювання (запис відеовідповіді замість письмової контрольної); по-третє, забезпечувати постійний зв'язок дитини з командою супроводу (вчитель, асистент, психолог, батьки) в єдиному інформаційному просторі [4, с. 201]. Пандемія COVID-19 , попри всі виклики, стали своєрідним драйвером для освоєння цих інструментів

педагогами, що тепер успішно застосовується під час війни в офлайн-середовищі через технологію змішаного навчання.

Не менш важливим аспектом є використання імерсивних технологій – віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності. Для дитини з розладом аутистичного спектру симуляція реальної ситуації (наприклад, похід до магазину чи поїздка в метро) у безпечному VR-середовищі може стати ефективним тренінгом соціальних навичок. AR-додатки дозволяють « оживляти» навчальні матеріали, що надзвичайно корисно для дітей з інтелектуальними порушеннями, які потребують наочно-образного мислення. Хоча такі рішення вимагають додаткового обладнання, їх вартість поступово знижується, а освітній ефект доведений дослідженнями [2, с. 155].

Однак, як будь-яка інновація, впровадження цифрових технологій в інклюзивне навчання стикається з низкою викликів. По-перше, це проблема « цифрового розриву» та технічної забезпеченості. Не всі сім'ї мають достатні ресурси для придбання спеціального обладнання чи навіть якісного інтернет- зв'язку. По-друге, більшість вчителів, навіть маючи мотивацію, відчувають дефіцит знань щодо конкретних інструментів. Педагогічна освіта часто ігнорує курс асистивних технологій, залишаючи вчителя сам на сам з технікою [3, с. 89]. По-третє, не завжди саме програмне забезпечення є доступним українською мовою, що створює мовний бар'єр для молодших школярів.

Вирішення цих проблем лежить у площині системних рішень державного рівня та локальних ініціатив. Першочергово необхідно створити публічний онлайн- каталог доступного програмного забезпечення українською мовою з чіткими методичними рекомендаціями для вчителів. Обов'язковим є включення модулю « Цифрові технології в інклюзії» до програм підвищення кваліфікації педагогів (що на сьогодні вже частково реалізується в рамках реформи НУШ). Фінансування має бути переорієнтоване не лише на пандуси, а й на ліцензування якісного ПЗ та придбання мобільних класів для ресурсних кімнат [4, с. 228].

Підсумовуючи, варто зазначити, що цифрові технології є не розкішшю, а необхідним компонентом сучасної інклюзивної освіти. Вони надають учням

з особливими потребами свободу та рівність – свободу навчатися у звичайній школі поряд з однолітками та рівність у доступі до знань. Ключовою умовою успіху залишається людина – компетентний педагог, який не боїться техніки, та командна робота батьків і фахівців. Технологія – це лише інструмент, але в руках майстра він творить чудеса, ламаючи бар'єри там, де здавалося, вони непереборні. Майбутнє інклюзивного навчання – за розумним поєднанням людського тепла, педагогічної майстерності та потужності цифрових помічників.

Список використаних джерел

1. Бойко А. В. Цифрові технології в спеціальній освіті : теорія та практика. Київ : Видавничий дім « Освіта» , 2021. 312 с.
2. Кульбіда С. В. Асистивні технології для осіб з порушеннями зору та слуху : навч.-метод. посібник. Львів : Львівська політехніка, 2020. 288 с.
3. Гладуш В. А. Персоналізація навчання з використанням хмарних сервісів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 87. № 1. С. 25–41.
4. Тихонова О. М. Універсальний дизайн в освітньому середовищі : виклики та перспективи. Дніпро : Ліра, 2023. 356 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА КАФЕДРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АРМРЕСТЛІНГУ

***Безкоровайний Д. О.**, доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання і спорту Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова*

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток системи вищої освіти та спорту характеризується посиленням вимог до якості підготовки фахівців, цифровізацією освітнього процесу та необхідністю формування конкурентоспроможних спортсменів, здатних ефективно діяти в умовах високої невизначеності

та інтенсивних навантажень. Особливої актуальності набуває проблема організації інноваційного освітнього середовища на кафедрах фізичного виховання і спорту, які забезпечують інтеграцію освітньої, наукової та спортивної діяльності. У силових видах спорту, зокрема в армрестлінгу, це питання є ще більш значущим, оскільки спортивний результат визначається комплексом чинників, серед яких важливе місце займають техніко-тактична підготовленість, морфофункціональні особливості та психофізіологічна стійкість спортсмена до стресових ситуацій змагальної діяльності [1–2].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових праць свідчить, що сучасні дослідження у сфері спорту вищих досягнень акцентують увагу на індивідуалізації підготовки спортсменів, застосуванні цифрових технологій у тренувальному процесі, біомеханічному аналізі рухових дій та функціональній діагностиці. Вагомий внесок у розвиток теорії підготовки спортсменів зробили вітчизняні та зарубіжні науковці, які розглядають питання адаптації організму до фізичних навантажень, психофізіологічного забезпечення змагальної діяльності та формування стресостійкості [3–5]. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання комплексної організації інноваційного освітнього середовища саме на рівні кафедри з урахуванням специфіки армрестлінгу та сучасних соціальних викликів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та визначення практичних підходів до організації інноваційного освітнього середовища на кафедрі фізичного виховання і спорту у процесі підготовки спортсменів з армрестлінгу.

Виклад основного матеріалу. Інноваційне освітнє середовище кафедри розглядається як інтегрована система взаємодії викладачів, здобувачів освіти та спортсменів, що забезпечує ефективне поєднання освітнього процесу, наукових досліджень і практичної підготовки. Його ключовими компонентами є впровадження сучасних педагогічних технологій, цифровізація навчання, використання відеоаналізу техніки, а також застосування засобів функціонального контролю та моніторингу фізичного стану спортсменів.

Особливого значення набуває індивідуалізація підготовки, що базується на врахуванні морфофункціональних і психофізіологічних особливостей спортсменів, а також формування стресостійкості як здатності ефективно виконувати рухові дії в умовах високого психоемоційного напруження. У процесі підготовки спортсменів з армрестлінгу важливим є поєднання силової, техніко- тактичної та психологічної складових, що забезпечується через інтеграцію наукових підходів у навчально-тренувальний процес [1–2, 6].

Важливим аспектом є також адаптація освітнього процесу до сучасних умов, зокрема до викликів, пов'язаних із соціальною нестабільністю та воєнним станом, що вимагає гнучкості організації навчання, використання дистанційних технологій та забезпечення безперервності підготовки.

Отже, організація інноваційного освітнього середовища на кафедрі фізичного виховання і спорту є необхідною умовою підвищення якості підготовки спортсменів з армрестлінгу. Її ефективність визначається інтеграцією освітньої, наукової та практичної складових, впровадженням сучасних технологій та індивідуалізованим підходом до підготовки спортсменів, що в комплексі забезпечує підвищення їхньої спортивної результативності та професійної компетентності.

Висновки. Організація інноваційного освітнього середовища на кафедрі фізичного виховання і спорту є важливою умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців і спортсменів з армрестлінгу. Ефективність такого середовища забезпечується інтеграцією освітньої, наукової та практичної діяльності, а також використанням сучасних технологій та індивідуалізованого підходу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою моделей адаптивного управління підготовкою спортсменів.

Ключові слова: кафедра фізичного виховання, інноваційне освітнє середовище, армрестлінг, професійна підготовка, індивідуалізація, цифровізація.

Список використаних джерел

1. Безкоровайний Д. О. Армрестлінг: стратегія багаторічного спортивного вдосконалення: монографія. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. 511 с.

2. Платонов В. М. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті: підручн. : у 2 кн. Київ : Олімпійська література, 2015. Кн. 1. 680 с.

3. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : навч. посіб.: у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ: Олімпійська література, 2017. Т.2 392 с.

4. Коробейніков Г. В. Індивідуально-типологічні властивості психофізіологічних функцій у елітних дзюдоїстів різної статі. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*, 2014. 183-186.

5. Bradley S. McEwen. Stress, Adaptation, and Disease: Allostasis and Allostatic Load. Annals of the New York Academy of Sciences. 1998. Vol. 840. P. 33–44. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x.

6. David Fletcher, Mustafa Sarkar. Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. European Psychologist. 2013. Vol. 18(1). P. 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ У СИСТЕМУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Бережна А.В., *здобувачка освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний соціокультурний та геополітичний контекст України висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Як зазначає Н. Безлюдна, що « сучасні виклики воєнного стану зумовлюють нагальну потребу в оновленні парадигми патріотичного виховання. Традиційні методики мають поступитися місцем інноваційним підходам, що дозволяють формувати національну свідомість як стійку особистісну рису, адаптовану до складних викликів сучасності» [2, с.79].

У концепції Нової української школи особлива увага приділяється формуванню громадянської відповідальності та ціннісних орієнтирів учнів, що неможливо без відповідної підготовки педагога [4].

Одним із найбільш ефективних інструментів національно-патріотичного виховання в професійній підготовці майбутніх педагогів є волонтерська діяльність. Інтеграція волонтерства у систему національно-патріотичного виховання створює те освітнє середовище, яке забезпечує перехід від традиційних методів виховання до інноваційних практик, що відповідають викликам часу.

Значний внесок у дослідження теоретико-методологічних засад патріотичного виховання зробили такі вчені, як Н. Безлюдна, Н. Васильківська, Л. Дубровська, Г. Пономарьова, О. Сидоренко. Питання волонтерства як форми соціальної активності досліджували І. Найда, А. Огорчак, Л. Петришин, К. Сидоренко.

Проте, методичний аспект системної інтеграції волонтерської роботи у структуру національно-патріотичного виховання в умовах професійної підготовки майбутніх педагогів потребує додаткового вивчення та узагальнення сучасного інноваційного досвіду.

Згідно із Концепцію національно-патріотичного виховання підтверджуємо, що сучасна державна політика в галузі освіти орієнтована на перехід до практико-орієнтованих моделей виховання. Інтеграція волонтерської діяльності у підготовку майбутніх педагогів дозволяє трансформувати абстрактні патріотичні почуття у професійну здатність до соціальної дії. Таким чином, волонтерство стає методичним інструментом реалізації оновленої Концепції [3].

Погоджуємось із думкою О. Акімової, О. Кузнецової та В. Одарченко, що « впровадження компетентнісного підходу в освітній процес забезпечує розвиток цілісної професійної здатності майбутнього педагога. Це досягається шляхом гармонійного поєднання фахових знань та особистісних якостей». Таким чином, впровадження компетентнісного підходу засобами волонтерської діяльності дозволяє не лише розвинути фахові навички майбутнього вчителя, а й сформувати його цілісну професійну здатність. Саме через гармонійне

поєднання соціальних навичок та особистісних якостей, майбутній педагог стає готовим до розв'язання складних викликів національно-патріотичного виховання, трансформуючи власні знання у дієву громадянську позицію [1, с.10].

На думку І. Найди, « волонтерський рух, виступаючи формою ініціативної соціальної практики, постає фундаментом для становлення та зміцнення громадянського суспільства» [5, с.220]. Робимо висновок, що розгляд волонтерства як основи громадянського суспільства дозволяє трактувати його не просто як акт допомоги, а як стратегічний засіб фахової підготовки майбутніх педагогів. Через залучення до волонтерської роботи студент отримує досвід безпосередньої участі у житті держави, що трансформує теоретичні знання про патріотизм у стійку громадянську позицію.

Отже, в умовах сучасних викликів професійна підготовка майбутнього педагога потребує докорінного переосмислення виховних інструментаріїв. Системна інтеграція волонтерства у структуру професійної підготовки вчителя забезпечує реалізацію вимог компетентнісного підходу та засад національно-патріотичного виховання. Волонтерство стає тим методичним майданчиком, де відбувається гармонізація особистісних якостей студента з його професійною ідентичністю, формуючи готовність до впровадження ідей Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Акімова О., Кузнецова О., Одарченко В. Інтегральна компетентність як складник професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 013 початкова освіта. *Education. Innovation. Practice*. 2023. Т. 11, № 5. С. 7–12. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol11i5-001 (дата звернення: 10.05.2026).

2. Bezliudna N. Features of the national-patriotic education of younger schoolchildren in state of martial law. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*. 2022. № 2(8). С. 76–83. URL: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268057 (дата звернення: 10.05.2026).

3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : наказ МОН України від 06.06.2022 № протокол №27. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15#Text.

4. Концепція нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf.

5. Naida I. VOLUNTEER ACTIVITY OF YOUTH AS A MANIFESTATION OF PATRIOTIC FEELINGS: ADMINISTRATIVE ASPECT. *Law and public administration*. 2023. № 1. С. 217–222. URL: https://doi.org/10.32840/pdu.2023.1.31 (дата звернення: 01.12.2025).

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

***Березан В. І.**, доктор педагогічних наук, професор,*

професор кафедри музики імені Григорія Левченка,

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією освітнього процесу, упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій та формуванням нового типу освітнього середовища. Особливої актуальності ці процеси набувають у системі професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, оскільки мистецька освіта сьогодні інтегрує традиційні творчі практики із сучасними цифровими технологіями.

Розвиток цифрового суспільства, дистанційного та змішаного навчання, поширення мультимедійних платформ, цифрових музичних редакторів, графічних програм, віртуальних освітніх ресурсів та технологій штучного інтелекту зумовлюють необхідність оновлення змісту й методів підготовки майбутніх педагогів мистецького спрямування. Цифрове освітнє середовище створює умови для розвитку творчості, індивідуалізації навчання, інтерактивної взаємодії та формування цифрової компетентності здобувачів освіти [2; 3; 4].

Особливої ваги проблема набуває в умовах трансформації української освіти та необхідності забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах воєнного стану. Використання цифрових платформ і мультимедійних технологій забезпечує доступність мистецької освіти, підтримку творчої діяльності студентів та підвищення ефективності професійної підготовки.

Проблема цифровізації освіти та створення цифрового освітнього середовища активно досліджується українськими й зарубіжними науковцями. Теоретичні засади цифрового освітнього середовища та його структури розглянуто у працях Н. Павлової, де визначено основні складники цифрового освітнього простору закладу вищої освіти та охарактеризовано його дидактичний потенціал [6].

Питання інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у дослідженні М. Дудая. Автор акцентує увагу на використанні мультимедійних платформ, цифрових аудіоробочих станцій, інтерактивних сервісів та інструментів штучного інтелекту в мистецькій освіті [4].

Особливості використання цифрових технологій у викладанні образотворчого мистецтва досліджує Л. Гаврілова, яка підкреслює значення цифрових ресурсів у розвитку творчих компетентностей здобувачів освіти [2].

М. Данилюк аналізує мультимедійні технології в мистецькій освіті та визначає стратегії їх інтеграції у навчальний процес, наголошуючи на ролі цифрових інструментів у формуванні сучасного творчого освітнього середовища [3].

Зарубіжні дослідники М.-Д. Гонсалес-Замар, Е. Абад-Сегура також розглядають вплив цифрових технологій на мистецьку освіту. У своїй праці [7] вони акцентують увагу на розвитку творчості, автономності студентів та трансформації університетської мистецької освіти під впливом цифрових технологій.

Попри значну кількість досліджень, проблема комплексного використання цифрового освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є аналіз особливостей цифрового освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва та визначення його ролі у формуванні професійних і творчих компетентностей здобувачів вищої освіти.

Цифрове освітнє середовище є важливим компонентом сучасної системи вищої освіти. Воно охоплює сукупність цифрових ресурсів, платформ, сервісів, методів та технологій, які забезпечують організацію, підтримку й удосконалення освітнього процесу. У контексті мистецької освіти таке середовище набуває особливого значення, оскільки сприяє поєднанню творчої діяльності із сучасними інформаційними технологіями.

Серед основних складників цифрового освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва можна виокремити:

- цифрові освітні платформи;
- мультимедійні засоби навчання;
- інтерактивні онлайн-сервіси;
- цифрові музичні редактори;
- графічні й відеоредактори;
- хмарні технології;
- засоби дистанційного навчання;
- електронні освітні ресурси.

Використання цифрових технологій у мистецькій освіті створює умови для активізації творчої діяльності студентів. Наприклад, застосування MuseScore, цифрових аудіоредакторів та мультимедійних платформ на заняттях з курсу « Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві» дозволяє студентам створювати музичні композиції, аранжування, інтерактивні презентації та творчі проєкти. Це сприяє розвитку креативності, цифрової грамотності та професійної мобільності майбутніх педагогів.

Важливим напрямом є використання мультимедійних технологій під час викладання мистецьких дисциплін [2; 3]. Аудіовізуальні матеріали, інтерактивні презентації, відеолекції, віртуальні екскурсії та цифрові галереї підвищують мотивацію студентів до навчання та забезпечують краще засвоєння

навчального матеріалу, наприклад, з курсів « Основи театрального та екранного мистецтва» , « Методика викладання образотворчого, хореографічного, театрального та екранного мистецтва» , « Методика викладання музичного, хореографічного, театрального та екранного мистецтва» .

Цифрове освітнє середовище також сприяє індивідуалізації навчання. Студенти мають можливість працювати у власному темпі, отримувати доступ до електронних ресурсів, виконувати творчі завдання онлайн та брати участь у дистанційних формах навчання. Хмарні технології та платформи для навчання (Classroom, Moodle) забезпечують оперативну комунікацію між викладачем і студентами.

Особливої уваги заслуговує розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів мистецтва. Сучасний педагог має володіти навичками використання цифрових технологій, мультимедійного контенту, онлайн-комунікації та цифрового педагогічного дизайну. Зокрема, курс «Медіаосвіта та медіаграмотність» формує навички критичного аналізу візуального контенту та медіаграмотності, що є критично важливим для вчителя мистецтва в епоху фейків та цифрових маніпуляцій. Упровадження цифрових інструментів у професійну підготовку сприяє формуванню готовності студентів до роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства [5].

Разом із перевагами цифровізації існують і певні труднощі. Серед них – недостатній рівень технічного забезпечення окремих закладів освіти, потреба у підвищенні цифрової компетентності викладачів, проблема адаптації традиційних мистецьких методик до онлайн-формату та ризики зниження рівня живої творчої комунікації. Однак сучасні тенденції розвитку освіти свідчать про необхідність гармонійного поєднання традиційних і цифрових форм навчання [1].

Отже, цифрове освітнє середовище є важливим чинником модернізації професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва. Воно забезпечує інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у мистецьку освіту, сприяє розвитку творчих здібностей, цифрової компетентності та професійної мобільності

студентів. Використання мультимедійних платформ, цифрових музичних редакторів, інтерактивних сервісів і дистанційних технологій підвищує ефективність освітнього процесу та створює умови для формування сучасного творчого освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей використання технологій штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва.

Список використаних джерел

1. Ващилко С. Цифрове освітнє середовище як чинник ефективної підготовки майбутніх учителів технологій до дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2026. № 2/246. С. 133–138. URL: https://surl.lu/czidam
2. Гаврілова Л. Цифрові технології викладання образотворчого мистецтва на сучасному етапі реформування мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 21. С. 5–18. URL: https://profped.ddpu.edu.ua/article/view/307964
3. Данилюк М. М. Мультимедійні технології в мистецькій освіті: класифікація інструментів і стратегії інтеграції. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 5 (224) С. 141–150. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/337519
4. Дудай М. Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Fine Art and Culture* Studies. 2025. Т. 1. Вип. 3. С. 83–92. URL: https://surl.li/vypdep
5. Медведєв О., Бабенко Л., Стрітьєвич Т. Педагогічні аспекти методики викладання цифрового рисунку, живопису та перспективи у мистецькій освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 218. С. 173–180. URL: https://surl.li/jfargg
6. Павлова Н. Цифрове освітнє середовище методичної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Освітні обрії*. 2024. Т. 58. № 1. P. 117–121. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/8353

7. González-Zamar M.-D., Abad-Segura E. Digital Design in Artistic Education: An Overview of Research in the University Setting. *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. No. 4. 17 p. URL: https://surl.lt/ycwdhu

СТАЛИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ФІНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: МІЖНАРОДНІ ПРАКТИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Бескорса В. М., *кандидат мистецтвознавства, доцент, декан факультету фізичного виховання та мистецтв Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради,*
Журавльова І. М.*, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради.*

Трансформація вищої освіти сьогодення актуалізує проблеми формування такого освітнього середовища, яке здатне не лише забезпечувати якісну професійну підготовку, а й виступати простором сталих соціокультурних, екологічних, управлінських та ціннісних змін. Університети дедалі частіше розглядаються як ключові інституції реалізації Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР), оскільки саме вони формують культурно-інтелектуальний та професійно-світоглядний потенціал суспільства. У цьому фокусі освіта для сталого розвитку (ОСР) постає не окремим освітнім напрямом або спеціалізованим курсом, а виступає цілісною системою оновлення змісту освіти, педагогічних підходів, управлінських механізмів і культури освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу закладів вищої освіти (ЗВО) від фрагментарного впровадження окремих елементів сталості до створення комплексних інституційних моделей, у яких принципи сталого розвитку (СР) інтегруються в освітні програми, наукові дослідження, систему управління закладом, комунікативні практики та повсякденну культуру академічної спільноти. Особливого значення ця проблема набуває для української вищої освіти,

яка потребує концептуального осмислення міжнародного досвіду та визначення можливостей його адаптації до національного освітнього простору, зокрема в контексті підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери.

ОСР в сучасних наукових дослідженнях розглядається як трансформативна освітня парадигма, орієнтована на формування знань, навичок, цінностей і моделей поведінки, необхідних для відповідального прийняття рішень в умовах складних соціально-екологічних викликів. У Дорожній карті ЮНЕСКО з освіти для сталого розвитку наголошується, що така освіта має сприяти формуванню здатності діяти задля екологічної цілісності, економічної життєздатності та соціальної справедливості для нинішніх і майбутніх поколінь [4]. Важливими для аналізу цієї проблеми є також положення фінської освітньої політики щодо трансверсальних компетентностей і наскрізної інтеграції СР в освітній процес [1], а також сучасні дослідження *phenomenon-based learning*, у яких обґрунтовується необхідність подолання предметної фрагментарності навчання через осмислення реальних комплексних явищ соціокультурного, політико-економічного та економіко-екологічного змісту [2, с. 2–8].

Метою дослідження є узагальнення міжнародного досвіду реалізації ОСР у вишах і визначення інноваційних підходів до формування сталого розвитку освітнього середовища (СРОС) закладів вищої освіти. У міжнародному освітньому просторі СРОС дедалі частіше осмислюється як системна характеристика діяльності ЗВО, що охоплює педагогічні, управлінські, інфраструктурні, дослідницькі та ціннісно-культурні компоненти. ЗВО у такій логіці постає не лише місцем трансляції знань, а репрезентується як відкрита інституційна система, здатна продукувати сталі практики, формувати відповідальну громадянську позицію, підтримувати міждисциплінарну взаємодію та створювати умови для участі здобувачів освіти у розв’язанні реальних суспільних проблем та реалізації ЦСР.

Показовим у такому форматі є досвід Фінляндії, де ОСР була інтегрована в освітню політику на рівні державних стратегічних рішень. Фінська модель ґрунтується на переході від предметоцентричної організації навчання

до компетентнісної, у межах якої особливого значення набувають трансверсальні компетентності. Вони охоплюють знання, уміння, цінності та установки, що формуються між різними освітніми галузями й забезпечують здатність особистості діяти в умовах складних соціально-економічних, екологічних і культурних викликів. Саме тому СР у фінській освіті розглядається як наскрізний принцип організації освітнього процесу.

Важливим інноваційним підходом фінської освіти є *phenomenon-based learning* (навчання, засноване на явищах). Його сутність полягає в тому, що здобувачі освіти аналізують реальні комплексні явища, які не можуть бути пояснені в межах однієї навчальної дисципліни. До таких явищ належать зміна клімату, соціальна нерівність, екологічні загрози, культурні трансформації, проблеми відповідального споживання тощо. Такий підхід сприяє розвитку системного мислення, критичної рефлексії, здатності до міждисциплінарного аналізу й практичного застосування знань у проблемних ситуаціях. У контексті СРОС *phenomenon-based learning* є важливим педагогічним механізмом, оскільки забезпечує зв'язок між освітнім змістом, цінностями сталості та реальними практиками суспільного життя [2, с. 2, 4; 3, с. 8].

Досвід фінських університетів демонструє різні моделі інституційної інтеграції СР. Гельсінський університет (*University of Helsinki*) реалізує модель широкої інституційної інтеграції, у межах якої навчання зі сталості впроваджується на різних факультетах через університетські курси та міжфакультетські модулі [4; 5]. Такий підхід сприяє поширенню цінностей СР в усьому освітньому середовищі університету та формує сталість як складник академічної культури й соціальної відповідальності ЗВО.

Фінський університет Аалто *(Aalto University)* впровадив більш структуровано керовану модель інтеграції СР. Його освітня політика орієнтована на підготовку фахівців, здатних робити практичний внесок у розв'язання проблем сталості. Особливого значення тут набуває міждисциплінарна освітня траєкторія *Creative Sustainability* (творча стійкість), яка поєднує системне мислення, трансформації сталості, відповідальний бізнес і циркулярну економіку [6]. Таку

програму доцільно розглядати як інституційний механізм формування сталого освітнього простору, оскільки вона створює стійкі організаційні, комунікативні та ціннісні зв'язки між учасниками освітнього процесу.

Інші фінські університети репрезентують важливі моделі формування СРОС. Зокрема, університет Тампере (*Tampere University*) акцентує увагу на стратегічному управлінні СР, безпосередньо пов'язуючи екологічну, соціальну, культурну та економічну сталість із реалізацією ЦСР. Університет Турку (*University of Turku*) розбудовує координаційну модель через діяльність спеціальної робочої групи з упровадження сталості в освіту, що підсилює системність і узгодженість освітніх змін. Технічний університет Лаппеенранта-Лахті (*LUT University*) впроваджує сталість через політики, стратегічне планування, звітність і орієнтацію освітнього середовища на сталі технології, зокрема відновлювану енергетику, чисту воду, циркулярну економіку та вплив технологій на суспільство [7-9].

Узагальнення фінського досвіду дозволяє стверджувати, що СРОС формується не за єдиною універсальною моделлю, а через поєднання різних педагогічних та управлінських механізмів, до яких належать: інтеграція сталості в освітні програми, розвиток міждисциплінарності, формування трансверсальних компетентностей, створення спеціальних координаційних структур, запровадження стратегій СР, використання інструментів моніторингу та звітності. Водночас спільним для цих практик є розуміння СР як системної характеристики освітнього середовища, що охоплює зміст освіти, управління, цінності, комунікацію та організацію академічного життя.

Інноваційний потенціал міжнародного досвіду полягає також у поширенні таких форм організації освітнього середовища, як living labs, sustainability hubs, міждисциплінарні платформи, стратегічні освітні модулі, університетські центри сталості. Вони дозволяють перетворити освітній заклад на простір практичного моделювання сталих рішень, у якому здобувачі освіти, викладачі, дослідники, громади й зовнішні партнери спільно працюють над реальними проблемами. У такій моделі освітнє середовище набуває ознак відкритої соціокультурної

екосистеми, де навчання, наука, управління та суспільна взаємодія поєднуються в єдину систему.

Для українських закладів вищої освіти особливо цінним є досвід поєднання педагогічних інновацій із управлінськими механізмами. Формування СРОС не може обмежуватися лише оновленням змісту навчальних дисциплін або введенням окремих курсів зі СР. Йдеться про необхідність системної трансформації університету, що передбачає розроблення стратегій СР, створення міждисциплінарних освітніх програм, посилення ролі досліджень, розвиток партнерства з громадами та приватним сектором, формування культури відповідальності та залучення здобувачів освіти до реальних практик сталості.

Особливе значення ці підходи мають для підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери. У контексті СР фахівець гуманітарного профілю постає не лише носієм професійних знань, а й агентом соціокультурних трансформацій, здатним працювати з цінностями, культурними практиками, громадськими ініціативами та освітніми інноваціями. Саме тому СРОС має забезпечувати умови для формування критичного мислення, соціальної відповідальності, екологічної свідомості, міжкультурної компетентності, здатності до діалогу та участі в суспільно значущих проєктах.

Отже, міжнародний досвід засвідчує, що СРОС є багатовимірним процесом, який поєднує освітні, наукові, управлінські, інфраструктурні та ціннісно-культурні складники. Найбільш ефективними є ті моделі, у яких сталість інтегрується не фрагментарно, а системно – через освітні програми, дослідницькі практики, стратегії управління, міждисциплінарну взаємодію та культуру академічної спільноти. Перспективними для української вищої освіти є адаптація інституційних моделей ОСР, розвиток міждисциплінарних освітніх траєкторій, створення університетських платформ сталості, посилення управлінської координації та формування здобувачів освіти як активних суб’єктів сталих соціокультурних змін.

Список використаних джерел

1. Finnish National Agency for Education (EDUFI/OPH). *Transversal competence in sustainable development*. URL : https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/transversal-competence-sustainable-development

2. Schaffar B., Wolff L. Phenomenon-based learning in Finland: a critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. 14 p. URL : https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733

3. UNESCO. *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO, 2020. 64 p. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

4. University of Helsinki. *Sustainability and responsibility*. URL : https://www.helsinki.fi/en/about-us/sustainability-and-responsibility

5. University of Helsinki. *Sustainability in education*. URL : https://www.helsinki.fi/en/about-us/sustainability-and-responsibility/sustainability-education

6. Aalto University. *Sustainability in teaching*. URL : https://www.aalto.fi/en/services/sustainability-in-teaching

7. Tampere University. *Sustainable development at Tampere University*. URL : https://www.tuni.fi/en/about-us/sustainable-development

8. University of Turku. *Sustainability in education*. URL : https://www.utu.fi/en/university/sustainability-and-responsibility/sustainability-in-education

9. LUT University. *Sustainable development and responsibility*. URL : https://www.lut.fi/en/about-us/sustainable-development-and-responsibility

ПЕЙЗАЖ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ТА МІЖКУЛЬТУРНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ

Бескорса В. М., *кандидат мистецтвознавства, доцент, декан факультету фізичного виховання та мистецтв Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академії» Харківської обласної ради,*

Волок С., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) спеціальності 034 Культурологія Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Сучасне освітнє середовище орієнтується не лише на передачу знань, а й на формування цілісної особистості, здатної до міжкультурного діалогу, естетичного сприйняття та осмислення духовних цінностей. У цьому контексті

особливого значення набуває мистецтво як засіб розвитку емоційної чутливості, світоглядних орієнтацій і культурної компетентності. Універсальним жанром образотворчого мистецтва можна вважати пейзаж, який у різних художніх традиціях відображає не лише природу, а й особливості світосприйняття людини [3, с. 5].

Пейзажний жанр формувався впродовж тривалого історичного періоду та набував різних змістових акцентів у мистецтві Сходу і Заходу. У європейській традиції природа тривалий час виконувала роль тла для релігійних або історичних сюжетів, однак у добу Відродження пейзаж поступово утверджується як самостійний жанр [1, с. 42]. Водночас у східному мистецтві, зокрема китайському та японському, пейзаж від самого початку осмислювався як форма духовного переживання світу та гармонії людини з природою [5, с. 256].

Західна художня традиція тяжіє до раціонального осмислення простору, використання лінійної перспективи, композиційної впорядкованості та деталізації. Яскравими представниками західної пейзажної традиції є французький художник Клод Лоррен, англійські митці Джон Констебл і Вільям Тернер, а також німецький живописець Каспар Давид Фрідріх. Через образ природи художники прагнули передати емоційний стан людини, філософські роздуми про буття, час і внутрішню свободу [1, с. 49–51].

На Сході пейзажний живопис формувався під впливом даосизму, конфуціанства та буддизму. У традиційному китайському живописі шань-шуй природа розглядається як цілісний живий організм, а людина – як його невід'ємна частина [6, с. 219]. Особливого значення набувають символічність, асиметрія, ритм лінії та « порожнеча» як художній засіб. Класичними представниками традиції шань-шуй є китайські майстри Фань Куан і Ма Юань. Значного впливу цієї традиції зазнав японський художник Сессю Тойо, який поєднав китайські принципи пейзажу з японською дзен-естетикою. Натомість Кацусіка Хокусай представляв японську школу укійо-е, у межах якої пейзаж набув декоративної та динамічної виразності [4, с. 234].

Порівняльний аналіз східної та західної традицій дозволяє виявити різні моделі світосприйняття. Якщо західне мистецтво здебільшого демонструє

дистанцію між людиною та природою, то східне підкреслює їхню єдність і взаємозалежність. Саме тому пейзажний жанр має значний потенціал для формування міжкультурної компетентності та толерантності.

Особливо актуальним для сьогодення є педагогічний потенціал пейзажу в сучасному освітньому середовищі. Використання творів пейзажного живопису в мистецькій освіті сприяє розвитку візуального мислення, емоційного інтелекту, спостережливості та здатності до художньої інтерпретації [2, с. 114]. Пейзаж виступає не лише об'єктом естетичного сприйняття, а й засобом формування духовних і ціннісних орієнтацій особистості. Ефективними у процесі викладання мистецтва є міжкультурний та компаративний підходи, які дозволяють учням усвідомити багатоманітність художніх традицій і сформувати здатність до діалогу культур. Важливу роль відіграють методи візуального аналізу, творчого експериментування, арт-медіації та пленерної практики [2, с. 145–148]. Дані методи активізують емоційно-образне мислення та сприяють глибшому розумінню художнього змісту творів.

Крім того, у сучасних умовах особливої актуальності набуває екологічний аспект пейзажного мистецтва. Через художні образи природи формується відповідальне ставлення до довкілля, усвідомлення цінності гармонійного співіснування людини і природи. Таким чином, пейзаж стає не лише художнім жанром, а й важливим інструментом екологічного та духовного виховання.

Отже, пейзаж у мистецтві Сходу та Заходу є багатовимірним культурним феноменом, який поєднує естетичний, філософський і педагогічний зміст. Його використання в сучасному освітньому процесі сприяє формуванню культурної ідентичності, розвитку емоційної чутливості, міжкультурного мислення та ціннісного ставлення до природи й мистецтва.

Список використаних джерел

1. Історія мистецтва : конспект лекцій / Укладач С. І. Побожій. Суми : Сумський державний університет, 2021. 70 с. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a80ff46c-e95e-4015-9a7d-6a9b88d3c29b/content (дата звернення 28.04.2026).

2. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: навча. посіб. Київ: 2007. 296 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/422791.pdf (дата звернення 01.05.2026).

3. Пушонкова О. А. Візуальна культура та мистецькі практики : естетична інтерпретація художнього твору. Черкаси : 2023. 24 с. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/5896/1/MAKET_EST_INTER_2024.pdf (дата звернення 28.04.2026).

4. Станіслав О. В. Образ Сходу як простору духовності, екзотизму та романтизму у французькій літературі XIX століття. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 43. Т. 2. С. 232–237. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/43/part_2/39.pdf (дата звернення 28.04.2026).

5. Скаканді Ю. Ю. Мистецтво пейзажу. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія « Технічні науки»* . 2015. № 5 (90). С. 254-260. URL: https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/629 (дата звернення 10.04.2026).

6. Токар, М. І., & Чжу, Ц. (2025). Абстрактний пейзаж в китайському живописі другої половини XX – початку XXI ст.: синтез східної естетики та західної форми (У Гуанчжун, Чу Де-Чун, Цзао Воу-Кі). *Український мистецтвознавчий дискурс*. № (5), 218–224. URL: https://doi.org/10.32782/uad.2025.5.27 (дата звернення 10.04.2026).

ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДО В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

Білан В. А., *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II*

Сучасні реалії, зумовлені повномасштабною війною на території України, поставили перед системою дошкільної освіти нові надзвичайно складні виклики, пов’язані із забезпеченням безпеки життя та здоров’я дітей, їхніх родин іпрацівників

закладів освіти. В умовах воєнного стану значна кількість закладів дошкільної освіти була змушена змінити або скоротити режим роботи, а частина установ — тимчасово призупинити освітній процес. Водночас окремі ЗДО трансформували напрями своєї діяльності, виконуючи не лише освітню, а й важливу соціальну функцію: організовують гуманітарну допомогу для внутрішньо переміщених осіб, забезпечують психологічну підтримку дітей і батьків, стають осередками волонтерської діяльності та громадської взаємодії. Такі гнучкі форми функціонування сприяють не лише збереженню освітнього середовища та підтриманню взаємодії з вихованцями й родинами, а й перетворюють заклади дошкільної освіти на важливі центри стійкості та взаємопідтримки в умовах війни.

Головною вимогою до організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є забезпечення безпеки закладів освіти, створення належних і безпечних умов для здобуття освіти та формування безпечного освітнього середовища. У зв'язку з цим функціонування закладів дошкільної освіти регламентується не лише Законами України « Про освіту» та « Про дошкільну освіту» , а й Указом Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 « Про введення воєнного стану в Україні» , а також низкою нормативно-правових документів, спрямованих на організацію безпечного освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій.

Особливого значення в сучасних умовах набуває реалізація державних концепцій і програм щодо створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти. Їх упровадження сприяє поліпшенню стану пожежної, техногенної та цивільної безпеки, облаштуванню укриттів і захисних споруд, забезпеченню можливості організації очного навчання, а також створенню комфортних умов перебування дітей та працівників у захисних приміщеннях. Водночас заклади дошкільної освіти опинилися в умовах, що потребують оперативної трансформації освітнього простору відповідно до викликів воєнного часу, зокрема ризиків обстрілів, бомбардувань, евакуацій та руйнування інфраструктури.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує, що проблема створення безпечного освітнього середовища для дітей у закладах дошкільної освіти тривалий час перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичні засади

організації безпечного освітнього простору висвітлено у працях І. Зязюна, Н. Дем'яненко, Л. Шульги, О. Мартинчук та інших дослідників, які акцентують увагу на необхідності дотримання санітарно-гігієнічних, протипожежних, психологічних та соціально-педагогічних вимог безпеки у ЗДО.

Окремі аспекти забезпечення безпеки дітей в умовах надзвичайних ситуацій розглядаються у дослідженнях Л. Савчук, Т. Шеремет, С. Литовченко, де підкреслюється важливість готовності педагогів до кризових ситуацій, організації евакуаційних заходів, надання першої психологічної допомоги та створення підтримувального середовища для дітей. [4, 6,7].

У сучасних умовах безпечне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти є не лише необхідною передумовою якісної освіти, а й важливим чинником збереження життя, здоров'я та психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу. Поняття « безпечне освітнє середовище» має багатокомпонентний характер і охоплює сукупність умов, що забезпечують фізичну, психологічну, соціальну, інформаційну та моральну захищеність дитини під час перебування в освітньому закладі. Безпечний освітній простір закладу дошкільної освіти доцільно розглядати як комплекс організаційних, матеріально-технічних, соціально-психологічних і педагогічних умов, спрямованих на запобігання різним видам загроз та створення комфортного середовища для життя, виховання, навчання і гармонійного розвитку дитини, а також професійної діяльності педагогів.

Отже, поняття безпеки в освітньому просторі ЗДО передбачає інтеграцію фізичного, психологічного, соціального, правового та інформаційного компонентів, які у взаємозв'язку формують цілісну систему підтримки та захисту всіх учасників освітнього процесу. Так, Н. Дем'яненко визначає безпечне освітнє середовище як систему організаційно-педагогічних, санітарно-гігієнічних, інженерно-технічних, психологічних і соціальних умов, що забезпечують відчуття захищеності дитини та мінімізують ризики для її життя і здоров'я. [3, с.27]. Л. Савчук наголошує на тому, що безпечне середовище у ЗДО має забезпечувати не лише фізичну безпеку дітей шляхом дотримання протипожежних, технічних

і санітарних норм, а й створення умов для психологічної та соціальної підтримки, що сприяє гармонійному розвитку особистості та збереженню психічного здоров'я [6, с.27]. Л. Шульга особливу увагу приділяє психологічному аспекту безпеки, трактуючи її як середовище, у якому дитина почувається захищеною, емоційно стабільною та впевненою у можливості реалізації власних потреб у спілкуванні, пізнанні й самовираженні. [9, с.27].

На думку Т. Шеремет, формування безпечного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти має здійснюватися на основі комплексного підходу, що охоплює матеріально-технічний, організаційно-управлінський, психологічний та соціальний аспекти. Зокрема, важливими складовими є облаштування безпечних приміщень і укриттів, дотримання санітарних і протипожежних норм, розроблення чітких алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях, проведення навчальних евакуацій, підготовка персоналу до кризових обставин, а також забезпечення психологічної підтримки дітей та взаємодії з батьками й громадськістю. Дослідниця наголошує, що безпечне освітнє середовище є не лише фізичним простором, а й соціально- психологічною системою, у якій дитина відчуває комфорт, підтримку та захищеність. [7, с.27].

До ключових викликів, що постають перед закладами дошкільної освіти в умовах війни, належать: недостатнє забезпечення укриттями та захисними спорудами; недостатня готовність педагогічного й обслуговуючого персоналу до дій у кризових ситуаціях; підвищений рівень тривожності, страхів і психологічних травм у дітей; обмеженість фінансових і матеріально-технічних ресурсів; необхідність швидкої адаптації освітнього процесу до умов воєнного стану шляхом поєднання очної, дистанційної та змішаної форм навчання.

Водночас у повоєнний період, поряд із відновленням матеріально-технічної бази закладів дошкільної освіти, особливої актуальності набувають питання соціально-психологічної реабілітації дітей, педагогів і батьків. Наслідки воєнних дій, тривале перебування в умовах стресу, вимушене переміщення, втрата звичного способу життя та переживання травматичних подій негативно впливають на емоційний стан усіх учасників освітнього процесу. У зв'язку з цим одним

із пріоритетних завдань ЗДО стає створення безпечного, емоційно підтримувального та психологічно комфортного середовища, здатного забезпечити стабілізацію психоемоційного стану дитини та її гармонійний розвиток.

Особливої уваги потребує формування у дітей почуття захищеності, емоційної стабільності та впевненості у майбутньому. Відновлення довіри до освітнього простору як до безпечного середовища передбачає не лише дотримання фізичних умов безпеки, а й створення атмосфери доброзичливості, підтримки, емоційного прийняття та педагогічної чуйності. У цьому контексті важливого значення набуває впровадження здоров'язбережувальних, арттерапевтичних, ігрових та корекційно-розвиткових технологій, спрямованих на подолання наслідків психотравмувального досвіду та відновлення позитивного емоційного стану дітей.

Не менш важливим є надання психологічної підтримки педагогам і батькам, які також переживають емоційне виснаження, тривожність і професійні труднощі. Ефективна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу, розвиток партнерських відносин між закладом дошкільної освіти та сім'єю, організація консультативної та просвітницької роботи сприятимуть створенню єдиного підтримувального простору для дитини. [1, с.17].

Таким чином, у воєнних і повоєнних умовах безпечне освітнє середовище закладу дошкільної освіти слід розглядати не лише як систему організаційних і матеріально-технічних заходів, а як цілісний комплекс психолого-педагогічних, соціальних і виховних умов, спрямованих на збереження психічного здоров'я, емоційного благополуччя та відновлення повноцінного дитинства. У цьому контексті безпечне освітнє середовище виступає ключовим чинником не лише збереження життя й здоров'я дітей, а й забезпечення умов для їх гармонійного розвитку, соціальної адаптації та стабілізації психоемоційного стану в нових суспільних реаліях.

Список використаних джерел

1. Безрукова О. Психологічні аспекти безпечного середовища дошкільної освіти . *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 6. С. 15–20.

2. Гавриш Н. Виховання дітей дошкільного віку в умовах стресових ситуацій . Київ : Либідь, 2019. 128 с.

3. Дем'яненко Н. В. Формування безпечного освітнього середовища: методологічні та організаційні аспекти. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 42– 49.

4. Литовченко С. В. Підготовка педагогів до дій у надзвичайних ситуаціях у ЗДО . *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 192. С. 57–62.

5. Поніманська Т. І. Психологічна допомога дітям дошкільного віку в умовах кризових ситуацій. *Дошкільна освіта.* 2022. № 3. С. 12–18.

6. Савчук Л. С. Безпека дитини як пріоритет освітньої політики. *Педагогічна думка.* 2020. № 4. С. 21–28.

7. Шеремет Т. П. Організація безпечного освітнього середовища в ЗДО. Т. П. Шеремет. / Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 160 с.

9. Шульга Л. В. Психолого-педагогічні засади безпеки дітей дошкільного віку . *Психологія і суспільство.* 2018. № 2. С. 66–72.

ІНКЛЮЗІЯ ТА ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, НАПРЯМИ, ТЕХНОЛОГІЇ

***Бовдуй С. П.**, методист Балаклійського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

За різними даними, в Україні приблизна кількість людей з особливими потребами, у тому числі й освітніми, складає 6% від загального населення. Близько 30% серед них – діти.

Освіта XXI століття набула чимало якостей, що визначають її особливості. Серед них – чи не найперше місце посідає інклюзія як процес залучення всіх людей до активного суспільного життя незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, релігійних чи інших відмінностей.

В освітньому та соціальному контексті інклюзія означає, що система має адаптуватися під потреби людини, а не людина підлаштовуватися під стандарти суспільства. « Інклюзивне навчання**:** система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Особа з особливими освітніми потребами (ООП): особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1].

Інклюзія базується на філософії прав людини та включає кілька фундаментальних постулатів: цінність людини не залежить від її здібностей чи досягнень; кожна людина здатна відчувати й думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; різноманітність посилює всі сторони життя людини; справжня освіта може здійснюватися лише в контексті реальності.

В організації інклюзивного навчання чималу роль відіграє інклюзивне середовище. Створення відповідного освітнього середовища – інклюзивного – є не просто вимогою часу чи законодавства, це є цивілізаційний вибір суспільства, що базується на повазі до людської гідності та різноманіття. У контексті сучасної освіти та соціальної сфери інклюзія означає повне залучення кожного учасника, незалежно від його фізичних, інтелектуальних чи соціокультурних особливостей в освітній процес.

Формування інклюзивного середовища відбувається, як правило, за трьома взаємозалежними складовими: фізична доступність (архітектурний напрям): забезпечення безбар'єрного доступу до будівель, наявність ліфтів, підйомників, спеціально обладнаних санітарних кімнат та зон відпочинку (ресурсних кімнат); адаптація та модифікація навчальних програм (академічний напрям): включає зміну змісту навчання, методів оцінювання та обсягу матеріалу відповідно до індивідуального навчального плану (ІНП) здобувача освіти; соціально-психологічний напрям: формування інклюзивної культури в колективі (робота з подолання булінгу, виховання емпатії в однолітків, робота педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами та інших дітей).

Фундаментальною основою сучасної інклюзії є перехід від медичної моделі (де людина розглядається через призму її « діагнозу» або « дефекту») до соціальної моделі.

Соціальна модель стверджує, що бар'єри створює не стан здоров'я людини, а не пристосоване до неї середовище (відсутність пандусів, нечитабельні шрифти, стереотипи у мисленні). Правоцентрична модель: інклюзія базується на забезпеченні права кожної дитини на якісну освіту за місцем проживання, що закріплено в міжнародних конвенціях та Законах України.

Диференційоване викладання: підхід, що передбачає використання різних методів навчання для учнів в залежності від рівня підготовки та можливостей у межах одного класу.

Одним із ключових джерел, що розкриває саме « технологічну» сторону інклюзії є погляд на педагогічну технологію в інклюзії як на алгоритмізовану взаємодію вчителя та учня, спрямовану на досягнення конкретного освітнього результату в умовах різноманітності.

Основними технологіями інклюзивного навчання можуть бути:

1.Технологія диференційованого викладання (це стратегія, за якої педагог використовує різні підходи до змісту, процесів та результатів навчання залежно від потреб студентів); диференціація за обсягом (надання завдань різної складності або кількості кроків для їх виконання); диференціація за способом сприйняття (одночасне використання візуальних, аудіальних та кінестетичних каналів (мультисенсорний підхід); диференціація за результатом (можливість продемонструвати знання у різний спосіб (тест, презентація, усне пояснення, творча робота).

2. Технологія спільного викладання (Co-teaching) у таких моделях:

- Один викладає, інший спостерігає: для збору даних про поведінку чи успішність конкретного учня.
- Паралельне навчання: клас ділиться навпіл, і кожен педагог працює зі своєю групою, що зменшує наповнюваність і покращує контакт.

- Альтернативне викладання**:** один педагог працює з великою групою, а інший — з маленькою групою, що потребує додаткових роз’яснень або поглибленого вивчення.

3. Технологія розроблення та реалізації ІПР

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) розглядається не як формальний документ, а як технологічний інструмент, що включає:

- Визначення актуального рівня розвитку.
- Встановлення SMART-цілей (конкретних, вимірюваних, досяжних).
- Моніторинг прогресу та вчасне коригування освітньої траєкторії.

4. Технології адаптації та модифікації середовища здійснюються через методичне пристосування освітнього процесу:

- адаптацію: зміну формату завдань (наприклад, переклад тексту в аудіоформат, використання опорних схем-підказок) без зміни складності.
- модифікацію: спрощення самого змісту навчання (наприклад, вивчення лише ключових термінів замість всього обсягу теми).

5. Технологія соціально-педагогічної підтримки спрямована на формування позитивного мікроклімату. Вона включає:

- методи виховання емпатії у колективі;
- технології запобігання конфліктів та булінгу;
- створення « ситуації успіху» для кожного здобувача освіти [4].

Нівелювати обмеження та розкрити потенціал кожної особистості здатні сучасні технології інклюзивної освіти. Серед них:

1. асистивні технології: спеціальне обладнання, що допомагає в навчанні: сенсорні екрани та адаптовані клавіатури; програми екранного доступу (скрінрідери) для незрячих; FM-системи для дітей з орушеннями слуху;

2. універсальний дизайн у навчанні (UDL): технологія створення такого навчального контенту, який був би доступним для всіх із самого

початку. Замість того, щоб адаптувати готове для одного учня, педагог створює гнучкі завдання (наприклад, подання інформації одночасно текстом, аудіо та відео);

3. асистент учителя та асистент дитини: важлива «соціальна технологія» , де командна робота фахівців забезпечує супровід дитини в освітньому процесі, не ізолюючи її від однолітків. Інклюзивне середовище тримається на співпраці професіоналів**:** спільне викладання: вчитель та асистент вчителя працюють як єдина команда (моделі « один навчає, інший допомагає» або « паралельне навчання»); консультативна підтримка: постійна взаємодія з корекційними педагогами (логопедами, сурдопедагогами, психологами [2].

Інноваційним осередком інклюзивного середовища є ресурсна кімната як окреме технологічне рішення у закладі освіти. Це спеціально організований простір, розділений на зони:

- навчальна зона для індивідуальних занять;
- сенсорна зона (релаксації) для зняття психоемоційного напруження;
- побутова зона, де діти отримують базові навичок самообслуговування (соціально-побутове орієнтування).

Освітня інклюзія створює середовище, де:

- здобувачі освіти з ООП отримують якісну освіту та соціалізацію;
- інші здобувачі освіти навчаються толерантності, взаємодопомозі та розвивають емпатію;
- педагоги підвищують кваліфікацію, опановуючи найсучасніші методики викладання, що корисні для всього класу.

Формування інклюзивного середовища у закладах вищої, фахової передвищої освіти базується, на думку вченого А. Лапіна, на трьох групах організаційно-педагогічних умов:

1. Організаційно-управлінські умови: нормативно-правове забезпечення (розробка внутрішніх положень закладу, що регламентують навчання осіб з ООП тощо.

2. Навчально-методичні умови: адаптація освітнього контенту під потреби дорослого здобувача освіти: адаптація програм (корегування методів викладання без зниження вимог до фахових компетентностей.

3. Соціально-психологічні умови: « людський фактор» , оскільки середовище – це насамперед взаємодія: підготовленість викладачів (навчання педагогів методикам роботи зі студентами, що мають різні нозології (розуміння психофізичних особливостей); толерантність студентської спільноти (формування інклюзивної культури серед одногрупників через виховні заходи, тренінги та волонтерство); психолого-педагогічний супровід (постійна підтримка студента для запобігання стресу та допомоги в адаптації до вимог вищої школи) [3].

Отже, освітня інклюзія створює таке середовище, у якому:

- здобувачі освіти з особливими освітніми потребами отримують якісну освіту та соціалізацію;
- інші здобувачі освіти навчаються толерантності, взаємодопомозі та розвивають емпатію;
- педагоги підвищують кваліфікацію, опановуючи найсучасніші методики викладання, що корисні для всього класу.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січня 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення:09.04.2026).

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

3. Лапін А. В. Організаційно-педагогічні умови формування інклюзивного освітнього середовища у вищому навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9(1). С. 144–155. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ (дата звернення: 13.04.2026).

4. Литовченко С. В., Жук В. В. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. Київ : Вид. дім « Слово» , 2020. 180 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ (дата звернення: 13.04.2026).

ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗНАЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ПСИХОЛОГІЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

***Богославська Ю. В.**, здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності В5 (Музичне мистецтво) Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Ярко М. І.**, кандидат мистецтвознавства, доцент, викладач кафедри інструментальної підготовки вчителя з музичного мистецтва Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Концептуальною основою освітнього компонента « Психологія музичної діяльності» мислиться синтезований вид наукового знання, що поєднує наукові основи психології людини і так звану музичну психологію (визначення Ернста Курта), стосовно предметної спеціалізації якої віддавна ведуться дискусії в намірі цілісного охоплення подібної проблематики в якості єдності психологічного та музикологічного знання, надто – в дусі диференційованого розгляду власне психології музики в ролі спеціалізованого погляду на психофізіологічні механізми впливу музики на людину.

Однак, свого часу проблематика психології музичної діяльності розглядалася винятково в її соціологічному аспекті – як модель та алгоритми сприймання музики за певних зовнішньо налаштованих умов (концертна модель, індивідуальне чигрупове слухання музики тощо). Однак, скомпоновані в умовах « громадянської» практики людини (мається на увазі « радянський» тип організації та тлумачення художньо-естетичної діяльності, що визначала алгоритми укладання тодішніх музично-освітніх проєктів) така модель не відкривала істинного сенсу музичного

сприймання – як його індивідуально скомпонованої модальності. А отже, увазі пропонується узагальнення досвіду осмислення основ з психології людини та історично складених методологем музичної психології, які мають орієнтуванням дискурси новітньої світоглядної парадигми щодо цілісностості людського буття та алгоритмів духовного освоєння світу, що в методологічному сенсі установочно зобов'язує до особливої логіки моделювання самоактуалізації рефлексивної діяльності інтелекту. Адже будь-яка сфера музичної діяльності (опанування музичною грамотністю та технікою гри на музичному інструменті чи співу, сприймання музики у вигляді герменевтичної рецепції конкретного музичного твору як творчого задуму композитора, компонування музики, концертна діяльність в алгоритмах інтепретології й артистизму, дослідницьке опрацювання музичної творчості у музикознавчому дискурсі, музикотерапія як засіб психоемоційної корекції засобом музики) – це, власне, різні форми « музикування» , які завжди заслуговують на метафізичні позначення персонального досвіду особи у вигляді її мисленнєвих операцій, співпереживання, міри чуттєвої сприйнятливості та стратегії осмислення музичної образності. Саме тому вирізняючи парадигмальні значення освітнього компонента « Психологія музичної діяльності» слід наголосити передусім на зобов'язаності пізнавати музичну свідомість індивіда та вивчати її в плані архітектоніки музичної самосвідомості. А це значить, що окреслення метафізичних основ освітнього компонента «Психологія музичної діяльності» та феноменологічний опис предмета його вивчення цілеспрямовано сконденсовані на інтенціональності наміреності) когнітивної сфері суб'єкта, що музикує [1].

Йдеться, отже, про щонайретельнішу деталізацію проявів психічного в музиці – його розгляд як психічної реальності у властивих психологічних конструктах. Адже нині у розпорядженні маємо оновлений погляд на світ музики у його архітектонічних універсаліях: утримуючи в полі зору певні інваріанти або ж інформаційні конструкти інтонаційного поля музики та людини, що контактує зі світом музики як особливого роду Текстом і не лише здійснює з ним самоідентифікацію, але також осягає нейрофізіологічні та суто психічні механізми

буття у світі музики, про які дізнається у зв'язку з диференційованим вивченням функцій відчуттів, сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви тощо.

Спеціальним чином відзначимо, що на основі розгляду множини ментальних механізмів і теорій щодо історично набутого досвіду спостережень, поглядів, міркувань та доведень щодо психології музичної діяльності під виглядом її багатопрофільної фахової та предметно спеціалізованої пізнавальної діяльності (освітньо-педагогічна, концертно-виконавська, композиторська, дослідницька, емоційно-психологічна корекція засобом музики/музикотерапія тощо) вистежується певна закономірність щодо нейрофізіологічних функцій, фактів/явищ, умов, чинників та механізмів вияву психічного у людині. Зокрема, ретельне когнітивне пророблянняпсихологічних особливостей музичної діяльності становить надійну теоретичну основу для методологічно належної вмотивованості забезпечення розвитку музичних здібностей, що як феномен є принципово динамічним утворенням: від первинних нейрофізіологічних задатків до формування та вдосконалення музикальності як високої міри здатності до самоідентифікації з музичним образом.

Наголосимо, отже, на тому, що основним предметом вивчення освітнього компонентна « Психологія музичної діяльності» бачиться психічна реальність людини, що контактує зі світом музики у його буттєвій характерності. Тому кожен факт, явище та механізм такої реальності розглядається як психологічний феномен із притаманними йому моделями та алгоритмами мислення; надто – під виглядом механізмів виникнення та функціонування низки таких психічних явищ, як уваги, пам'ять, уява тощо.

Звісна річ, загально зміст освітнього компонента « Психологія музичної діяльності» покликаний бути орієнтованим передусім на висвітлення діяльності особистості-музиканта – у версії послідовного розгортання складових концепції такої особистості: її спрямованості, мотиваційних чинників, особливостей пізнавальних процесів тощо. Але украй важливим є дещо інше: йдеться про репрезентацію новітньої картини психології Музики як певного типу реальності, яка вибудовується на основі іманентних властивостей власне музики

як звукоінтонаційного середовища та мистецтва інтонованого смислу. При цьому методологічною основою покликана бути концепція щодо інтонаційної природи світу музики, що є альтернативою формально-логічній спеціалізації знань про світ музичних ідей. Остання знаннєва модель, наприклад, стабільно послуговується констатуючим алгоритмом представлення музичної форми як форми-схеми, а не форми-процесу в намірі осягати реальний перебіг музичної матерії як безперервне інтонаційне процесування. Подібні заперечуючі твердження мають вихідною генеральну ідею – « інтонацію» як вираження певного смислу тавідношення (інтонація і є відношенням). У такому формулюванні феномен інтонації безпосередньо сприймається як психічний акт, що покладений на інтелект (мислення) та має певну емоційно-психічну підоснову. Звідси – унікальність самої інтонації як вираження смислу, що транслюється й сприймається за комунікативними каналами. Наприклад, конструктивно складена композитором інтонаційна модель музичного тематизму, а також інтонаційний рельєф тематичного матеріалу має змогу розглядатися як перебіг емоційно-психічних реагувань і лише відтак складати підоснову для суджень про музичний образ та задум композитора.

Водночас до метафізичних основ парадигмальних значень освітнього компонента « Психологія музичної діяльності» входить ідея про інтонаційно-фабульну організацію світу музики і розгляду людини у « дзеркалі» інтонаційної форми, що загально демонструє щедро оснащений міжгалузевими інтеграціями метод прояснення суті музичних явищ. Характерно, що цей метод сягає глибин фізіологічних механізмів функціонування психіки людини (за півкулями мозку) і завжди прикладається до ґрунтовного доведення психічної природи музичної матерії; зокрема – з огляду на звукоінтонаціну природу світу музики спричиняє потребу в психологічно аргументованій герменевтичній рецепції музичного образу, що його транслює інтонаційний рельєф тематичного матеріалу.

Урешті-решт, своєрідним епіграфом щодо висвітлення парадигмальних значень освітнього компонента « Психологія музичної діяльності» можна вважати тезу такого роду: « Не в середину людини, а зсередини неї на світ дивиться

мистецтво» (В. Медушевський). Такого роду судження підкріплює гуманітарний дискурс сучасної дослідницької практики, яка прагне не аморфно, а теоретично аргументовано вести мову про те втаємничене, чим є « психологія музики» .

Слід, отже, передусім розуміти, що світ музики – людиновимірний; і що контактуючи з ним суб'єкт має можливість розпізнати у ньому самого себе, якщо буде сприймати його у властивому буттєвому статусі – як мистецтво інтонованого смислу. А отже, усі без винятку парадигмальні значення освітнього компонента «Психологія музичної діяльності» закорінені в ідею « інтонації» , що як модальність « відношення» транслюється у філософській моделі екзистенційного знання. Зокрема, стабільне апелювання до герменевтичної компоненти музичної свідомості мислиться в ролі чинника духовності.

Таким чином, парадигмальні значення освітнього компонента «Психологія музичної діяльності» ініціюють практичну розробку проблеми « буття і рецепція музики» , яка розгортається в моделі когнітивізму йінтроспекціонізму – самоототожнення реципієнта з музичним задумом і його реального осягнення на ґрунті мисленнєвого проробляння музичної матерії та її мислеформ. Це свідчить про намір розглядати психологію музичної діяльності під виглядом ментально організованих станів та процесів, забезпечивши тим самим безпосереднє переплетення когнітивної проблематики з почуттєвими формами як метод дослідження креативно-антропологічних можливостей осягнення відношення «Людина – Музика» .

Крім того, з-поміж провідних ідей названого освітнього компонента – це спонука до алгоритмів герменевтичного дискурсу, який, базуючись на адаптації положень індивідуальної аналітичної психології та передбачаючи опрацювання особистістю безлічі перцептуальних джерел й спостережень, ставить питання не стільки щодо певних понять, скільки щодо характерної конфігурації психічних конструктів. Доволі характерно, що услід затим виникає питання щодо дидактичної ролі алгоритмів дискурсивного (логічного) мислення – їхньої участі у структуруванні архітектоніки музичної самосвідомості з боку інтенціональних актів в плані розвитку музикальності як високої міри здатності до самоідентифікації з музичним образом.

А отже, предметна спеціалізація освітнього компонента «Психологія музичної діяльності» осмислюється у тісному зв'язку із такими музично-педагогічними завданнями, як:

- техніка мислення образами;
- герменевтична рецепція музичної лексики;
- психоіндивідуальний засновок звуковисотного інтонування;
- семантичне декодування реального нотного тексту;
- артистизм та зона психологічного руху;
- технології насичення музично-слухової уваги предметністю;
- полімодальні уявлення [2].

І на останок вважаємо за необхідне наголосити: значущість описаних парадигмальних значень освітнього компонента « Психологія музичної діяльності» визначає передусім упровадження до поля знань з психології музичної діяльності низки оригінальних ідей, які органічно зближують наукові сфери психології, музикознавства та музичної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Киїів : « Академвидав» , 2006. 424 с.
2. Ярко М. Психологія музичних здібностей: курс лекцій для студентів напряму підготовки 8.02020401 « Музичне мистецтво» (за видами) :науко- методичне видання. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. 218 с.

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙ, ДЕ НАЯВНІ РИЗИКИ ВИЛУЧЕННЯ ДИТИНИ

Бондаренко М. А., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 231 Соціальна робота Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківська обласної ради.*

Актуальність теми. В умовах триваючої збройної агресії та масштабних соціально-економічних потрясінь в Україні питання збереження сімейного

середовища для дитини набуває стратегічного значення. Кризові стани, спричинені втратою житла, внутрішнім переміщенням та психологічною травматизацією батьків, значно підвищують ризики деструкції сімейних зв'язків.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу від застарілих репресивних методів вилучення дітей до превентивних інноваційних технологій соціального супроводу. Це корелює із загальнодержавною стратегією деінституціалізації, яка визначає пріоритетом виховання дитини в біологічній родині та створення для цього безпечного розвивального простору [1, 2].

Аналіз останніх джерел та публікацій. Нормативну базу дослідження складають базові законодавчі акти України, зокрема Закон «Про охорону дитинства» , який регламентує права дитини на сімейне виховання.

Аналіз наукових розвідок свідчить, що сучасні дослідники акцентують увагу на сімейно-орієнтованому підході та важливості формування педагогічної компетентності батьків як чинника запобігання соціальному сирітству. Водночас, потребує додаткового вивчення потенціал цифрових технологій та дистанційних форм підтримки сімей у громадах, що перебувають у зоні ризику [3].

Виклад основного матеріалу. Соціальний супровід родин, де існують ризики вилучення дитини, розглядається нами як комплексна соціально- педагогічна технологія. Її метою є не контроль, а фасилітація позитивних змін через активізацію внутрішніх ресурсів родини.

Основними етапами соціального супроводу є:

- **Комплексна діагностика ризиків:** виявлення чинників (психологічних, економічних, медичних), що загрожують цілісності сім'ї.
- **Інноваційне планування:** розробка індивідуальної програми підтримки з використанням партнерської моделі взаємодії « фахівець-сім'я» .
- **Педагогізація батьківства:** застосування методів неформальної освіти для корекції виховних стратегій та подолання кризових станів.

- **Цифрова підтримка:** впровадження онлайн-консультування та мобільних сервісів для забезпечення безперервного супроводу в умовах нестабільності.

Висновки. Ефективний соціальний супровід сімей з високим ризиком вилучення дитини є фундаментальним механізмом профілактики соціального сирітства та забезпечення сталого розвитку освітнього простору громади. Розширення меж традиційної соціальної роботи за рахунок інноваційних підходів – партнерства, цифровізації та превентивного навчання батьків — дозволяє трансформувати сім'ю з об'єкта втручання в активного суб'єкта власного відновлення. Синергія зусиль соціальних служб, закладів освіти та громадського сектору є ключовою умовою створення такого розвивального середовища, де кожна дитина зможе реалізувати свій потенціал у колі рідних людей. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку спеціалізованих програм підтримки сімей у прифронтових територіях та деокупованих громадах.

Список використаних джерел

1. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III : станом на 04 берез. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14 (дата звернення: 11.05.2026).

2. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VII : станом на 07 лют. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19 (дата звернення: 11.05.2026).

3. Деяк О. М. Профілактика соціального сирітства та ризиків вилучення дитини в умовах сучасних викликів. *Педагогічний альманах*. 2025. № 58. С. 112–119.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Борзик О. Б., *доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Монастирська Ю. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А4.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасному світі проблема формування навичок тайм-менеджменту у майбутніх педагогів набуває особливої значущості, оскільки ефективність професійної педагогічної діяльності значною мірою визначається рівнем здатності до самоорганізації та раціонального використання часу. До того ж зростання обсягу професійних завдань, інтеграція цифрових технологій та необхідність постійного саморозвитку актуалізують проблему цілеспрямованого формування вміння раціонально організовувати власний час ще на етапі професійної підготовки. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема тайм-менеджменту педагогів.

Проблема формування навичок тайм-менеджменту у майбутніх педагогів є предметом досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. У сучасних наукових працях тайм-менеджмент розглядається як важлива складова професійної компетентності та одна з ключових soft skills педагога. Зокрема, у дослідженні Н. Любченко тайм-менеджмент визначається як складник самоменеджменту педагога, що забезпечує ефективність професійної діяльності, розвиток самоорганізації та безперервне професійне зростання [3]. Авторка підкреслює, що навички управління часом є необхідними в умовах сучасних освітніх викликів, зокрема цифровізації та зростання професійного навантаження. Є. Воробйова доводить, що успішність навчальної та професійної діяльності безпосередньо залежить від рівня сформованості вмінь планування часу, самоконтролю

та пріоритезації завдань [1]. У працях О. Олійник тайм-менеджмент розглядається як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя [5].

У сучасних умовах цифровізації освіти тайм-менеджмент розглядається якважливий інструмент організації дистанційного навчання. Зокрема, дослідження І. Марчук та Н. Нагорної підкреслює значення індивідуальних стратегій управління часом і використання цифрових інструментів для ефективного планування освітнього процесу [4].

Разом із тим, попри значну кількість наукових напрацювань, актуальним залишається питання пошуку ефективних методик формування навичок тайм- менеджменту з урахуванням індивідуальних особливостей педагогів та умов сучасного освітнього середовища.

Мета дослідження – визначення ефективних підходів до формування навичок тайм-менеджменту у майбутніх педагогів з урахуванням гуманістичних принципів освіти та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

У науковій літературі тайм-менеджмент розглядається як система методів іприйомів організації часу, що забезпечує підвищення продуктивності діяльності тадосягнення поставлених цілей [2]. Водночас уважаємо, що у педагогічному контексті доцільно трактувати тайм-менеджмент ширше – як інтегративну характеристику професійної компетентності, що поєднує когнітивний (знання про час і його організацію), діяльнісний (уміння планувати та реалізовувати діяльність) та особистісний (мотивація, самодисципліна, відповідальність) компоненти.

Формування навичок тайм-менеджменту у майбутніх педагогів має здійснюватися на засадах гуманістичної педагогіки, що передбачає орієнтацію на особистість здобувачів освіти, врахування їх індивідуальних особливостей, темпу діяльності та рівня сформованості саморегуляції. У цьому контексті важливо не лише навчити майбутніх педагогів конкретних технік планування часу, йсформувати в них внутрішню мотивацію, відповідальність за результати діяльності та ціннісне ставлення до часу як до невідновлюваного ресурсу, що визначає якість як професійного, так і особистісного життя.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення педагогічної практики вважаємо доцільним виокремити такі ефективні підходи до формування навичок тайм-менеджменту: компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та рефлексивний [2]. Переконані, що їх органічне поєднання дозволить забезпечити не лише засвоєння теоретичних знань у майбутніх педагогів, а й формування практичних умінь організації діяльності, а також розвиток здатності до самостійного аналізу та корекції власних дій.

У даному контексті важливим є впровадження практико-орієнтованих форм роботи, зокрема ведення щоденників планування, виконання завдань із визначення пріоритетів, аналізу витрат часу, використання цифрових інструментів організації діяльності. Ефективним є також застосування відомих технік тайм-менеджменту (SMART-цілі, матриця Ейзенхауера, методи боротьби з прокрастинацією) [6], однак їх використання має бути адаптованим до індивідуальних особливостей здобувачів освіти та специфіки педагогічної діяльності.

Водночас слід зазначити, що процес формування навичок тайм-менеджменту не може обмежуватися лише оволодінням окремими інструментами. На нашу думку, визначальним є розвиток внутрішньої самодисципліни, відповідальності та здатності до саморегуляції, оскільки саме ці якості забезпечують стійкість сформованих умінь у реальних професійних умовах.

Отже, формування навичок тайм-менеджменту у майбутніх педагогів є комплексним процесом, що потребує системного поєднання теоретичної підготовки та практичного досвіду. Реалізація ефективних підходів до цього процесу сприятиме підвищенню якості професійної підготовки педагогів, розвитку їхньої здатності до самоорганізації та успішної адаптації до викликів сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Воробйова Є. Напрями розвитку навичок тайм-менеджменту у здобувачів вищої освіти в процесі професійної підготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. № 1. С. 96–109. DOI: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.1.08

2. Івасечко О. Б. Тайм-менеджмент у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2019. 87 с.

3. Любченко Н. В. Самоменеджмент і тайм-менеджмент як soft skills керівників і педагогів закладів освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 5 (206). С. 37–44. DOI : https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-37-44

4. Нагорна Н., Марчук І. Тайм-менеджмент як ефективний інструмент для викладання іноземної мови в дистанційному режимі. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов* : мат. IX міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті док. пед. наук, проф. В. Л. Скалкіна, м. Одеса, 12 квіт. 2024 р. / Одеса : Олді+, 2024. С. 118-123. URL : https://hdl.handle.net/11300/27799

5. Олійник О. Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. *Молодь і ринок*. 2022. №7 (205). С. 145–150. DOI : https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266187

6. Степанова Н. М., Гнезділова К. М. Тайм-менеджмент у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. 2023. Вип. 17. С. 186–192. URL : https://eprints.cdu.edu.ua/6739/

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДУ « ВІРЮ – НЕ ВІРЮ» НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ « Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Борзик О. Б., *доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Соловйова О.С., *вчитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії, старший учитель, керівник « Школи молодого вчителя» комунального закладу Комунальний заклад « Харківський ліцей №167 Харківської міської ради» ,*

Альошина Д. С., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах реформування освіти України, зокрема в контексті реалізації Концепції « Нова українська школа» , особливої значущості набуває

проблема розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти як однієї з ключових компетентностей НУШ.

Як відомо, інтегрований курс « Я досліджую світ» орієнтований не лише на засвоєння учнями системи знань, а й на формування вмінь аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати запитання та аргументовано відстоювати власну позицію. У цьому контексті особливої ваги набувають методи розвитку критичного мислення, серед яких метод «Вірю – не вірю» виступає ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, сприяючи їх залученню до активного й усвідомленого навчання.

Проблема розвитку критичного мислення активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Зокрема, питання формування ключових компетентностей у НУШ висвітлено в нормативних документах МОН України; концептуальні засади розвитку критичного мислення розкрито у працях М. Ліпман, А. Кроуфорд, Д. Макінстер, С. Метьюз, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Саулії, С. Терно, Д. Халперн; практичні аспекти використання методу « Вірю – не вірю» , представлені на освітніх платформах та в методичних розробках. Разом з тим, питання реалізації методу « Вірю – не вірю» саме на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» потребує подальшого теоретично-методичного обґрунтування.

Мета дослідження – розкрити особливості реалізації методу розвитку критичного мислення « Вірю – не вірю» на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах.

Зазначимо, що « Вірю – не вірю» – це метод розвитку критичного мислення, що ґрунтується на перевірці істинності різних тверджень. Його суть полягає в тому, що вчитель пропонує учням певні висловлювання, пов'язані з темою уроку, а завдання здобувачів початкової освіти – визначити, чи є ці твердження правдивими чи хибними. Метод навчає здобувачів початкової освіти оцінювати твердження на основі власних знань чи уявлень, аналізувати інформацію та порівнювати її з уже відомими фактами, висловлювати припущення, робити самостійні висновки та приймати власні рішення [1]. Переконані, що такий підхід

змінює традиційну модель навчання: учні не просто слухають пояснення, а активно здобувають знання і навчання набуває дослідницького характеру.

Метод « Вірю – не вірю» має значний дидактичний потенціал для використання на уроках інтегрованого курсу « Я досліджую світ» , оскільки відповідає його інтегрованому змісту, діяльнісному підходу та компетентнісній спрямованості навчання. Його застосування дозволяє ефективно поєднувати різні освітні галузі (природничу, соціальну та здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, мовно-літературну) і формувати в учнів цілісне уявлення про навколишній світ.

Однією з ключових можливостей методу є його використання на різних етапах уроку. На етапі мотивації навчально-пізнавальної діяльності він сприяє створенню проблемної ситуації, викликає пізнавальний інтерес і налаштовує учнів на активну діяльність. На етапі та актуалізації опорних знань метод «Вірю – не вірю» виступає ефективним засобом відтворення раніше засвоєного матеріалу, допомагає стимулювати здобувачів початкової освіти до пригадування попереднього досвіду та встановлення зв'язків між уже відомою та новою інформацією. На етапі засвоєння нового матеріалу метод допомагає організувати дослідницьку діяльність, під час якої учні висувають припущення, перевіряють їх і роблять висновки. На етапі закріплення та рефлексії він забезпечує можливість узагальнення знань, самоперевірки та усвідомлення власного навчального прогресу.

У цілому, реалізація методу розвитку критичного мислення « Вірю – не вірю» включає наступні етапи: представлення правдивих і хибних тверджень вчителем; висловлення позиції учнями (« вірю» / « не вірю»); обговорення та аргументація; уточнення інформації вчителем; узагальнення результатів. Таким чином, поетапна організація методу « Вірю – не вірю» забезпечує логічну послідовність навчальної діяльності учнів і створює умови для ефективного формування їхнього критичного мислення.

Важливою є також можливість диференціації навчання: зміст і складність тверджень можуть варіюватися відповідно до вікових особливостей учнів, рівня

їхньої підготовки та освітніх потреб. Це дозволяє залучити до активної роботи всіх учнів класу та забезпечити індивідуальний підхід у навчанні.

Розглянемо приклад використання методу « Вірю – не вірю» на уроці інтегрованого курсу « Я досліджую світ» у 2 класі під час вивчення теми «Як приходить весна?» .

На етапі мотивації навчально-пізнавальної діяльності учитель пропонує здобувачів початкової освіти серію тверджень, що відображають характерні ознаки весняних змін у природі, серед яких є як правильні, так і хибні або частково правильні (наприклад, « Сніг навесні тане через зниження температури повітря» , « Підсніжники квітнуть взимку» , « Птахи повертаються з вирію, бо їм там стає тісно» , « Навесні день стає довшим» , « Дерева починають цвісти взимку»). Учні у загальному колі висловлюють свою позицію щодо кожного твердження («вірю»або « не вірю»), використовуючи цеглинки LEGO (зелена цеглинка – відповідь « так» , червона – « ні» , жовта – «не можу визначитись»). Важливим елементом є подальша аргументація: учні пояснюють свій вибір, спираючись на власний досвід і раніше здобуті знання. У процесі обговорення вчитель організовує діалог, ставить уточнювальні запитання та спрямовує учнів до правильного розуміння природних явищ. Після висловлення думок здійснюється колективне обговорення, під час якого уточнюється правильність тверджень, розкриваються причинно-наслідкові зв’язки (наприклад, підвищення температури як причина танення снігу, збільшення тривалості світлового дня як ознака зміни пір року). Учитель доповнює відповіді учнів науково коректною інформацією, формуючи цілісне уявлення про сезонні зміни в природі. Таким чином, використання методу « Вірю – не вірю» під час вивчення теми « Як приходить весна» у 2 класі забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів, сприяє формуванню вміння аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки та аргументувати власну думку, що відповідає компетентнісним засадам сучасної початкової освіти.

Отже, метод « Вірю – не вірю» є ефективним засобом розвитку критичного мислення молодших школярів. Його використання на уроках інтегрованого курсу

« Я досліджую світ» забезпечує активізацію пізнавальної діяльності та формує навички аналізу інформації. Метод сприяє інтеграції знань і розвитку ключових компетентностей учнів відповідно до вимог НУШ. Ігровий характер технології підвищує мотивацію та створює позитивну атмосферу навчання. Систематичне використання методу дозволяє формувати в учнів здатність до самостійного мислення та аргументованого прийняття рішень.

Список використаних джерел

1. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.- метод. посіб. / О. Пометун. Київ, 2020. 104 с. URL : https://surl.li/trhieb

ВИХОВАННЯ ДІДЖИТАЛ-КУЛЬТУРИ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ЗАСОБАМИ ГЕМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ

Брілліантов А. О.*,здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Трансформація сучасного освітнього простору, активне впровадження цифрових технологій та поширення дистанційного навчання актуалізують проблему виховання діджитал-культури здобувачів освіти. Особливого значення зазначене питання набуває у процесі підготовки фахових молодших бакалаврів, оскільки сучасне цифрове суспільство потребує фахівців, здатних ефективно працювати з інформацією, дотримуватися цифрової етики, безпечно взаємодіяти в онлайн-середовищі та використовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Важливим засобом формування діджитал-культури здобувачів освіти є гейміфікація освітнього контенту, яка забезпечує активне залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності, підвищує мотивацію до навчання та створює умови для розвитку цифрової компетентності. Використання елементів гри,

інтерактивних платформ, цифрових симуляцій та ігрових механік сприяє розвитку творчого мислення, цифрової комунікації, навичок командної взаємодії та відповідального використання цифрових ресурсів.

Гейміфікація освітнього процесу забезпечує моделювання професійних ситуацій і створює умови для практичного застосування знань у цифровому середовищі. Харківська А., Прокопенко А., Дмитренко К. зазначають, що «професійна соціалізація здобувачів вищої освіти в умовах гейміфікованого навчання відбувається шляхом занурення у квазіпрофесійну діяльність. За таких умов студент не обмежується засвоєнням теоретичного матеріалу, а діє від імені майбутнього фахівця, приймаючи рішення у змодельованих професійних ситуаціях» [2, с. 160]. Залучення фахових молодших бакалаврів до гейміфікованої діяльності сприяє формуванню навичок цифрової взаємодії, розвитку самостійності, інформаційної грамотності та готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації.

В умовах воєнного стану особливого значення набуває використання дистанційних технологій навчання та цифрових освітніх ресурсів. Організація освітнього процесу в онлайн-середовищі потребує створення безпечних умов навчальної взаємодії, розвитку цифрової культури та навичок ефективної роботи зцифровим контентом. Пономарьова Г., Бєляєв С. підкреслюють, що «за нових вимог створення безпечних умов для здобуття вищої освіти виникла та швидко розвивається нова технологія дистанційного навчання, що ґрунтується на поєднанні онлайн та офлайн форм організації навчальної взаємодії, синхронного та асинхронного навчання» [1, с. 162]. Використання гейміфікованого освітнього контенту в умовах дистанційного навчання сприяє підтриманню пізнавальної активності здобувачів освіти, розвитку навичок цифрової комунікації та формуванню культури безпечної онлайн-взаємодії.

Гейміфікація освітнього контенту створює умови для розвитку мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності та формування позитивного ставлення до використання цифрових технологій. Інтерактивні освітні платформи, онлайн-квести, цифрові симуляції, віртуальні завдання та командні ігрові форми

роботи забезпечують залучення здобувачів освіти до активної взаємодії в цифровому середовищі та сприяють розвитку навичок роботи з інформацією.

Важливим складником виховання діджитал-культури є формування відповідального ставлення до використання цифрових технологій, дотримання принципів академічної доброчесності, цифрової етики та безпечної поведінки мережі. Використання гейміфікованого освітнього контенту дозволяє моделювати ситуації цифрової взаємодії, розвивати навички критичного мислення та формувати здатність приймати відповідальні рішення в цифровому просторі.

Отже, гейміфікація освітнього контенту є ефективним засобом виховання діджитал-культури фахових молодших бакалаврів. Використання інтерактивних цифрових технологій, ігрових механік та онлайн-ресурсів сприяє формуванню цифрової компетентності, розвитку навичок безпечної цифрової взаємодії та підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства.

Список використаних джерел

1. Пономарьова Г. Ф., Бєляєв С. Б. Сучасна технологія дистанційного навчання в системі професійної підготовки в умовах воєнної агресії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2024. № 82. С. 161–168.

2. Харківська А., Прокопенко А., Дмитренко К. Гейміфікація як технологія професійної соціалізації здобувачів вищої освіти у закладі вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 10. С. 158–163.

ПАТОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЯВИ ПОРУШЕНЬ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП

Бровченко А. К., *кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває проблема впливу освітнього середовища на психічний розвиток особистості, зокрема осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Традиційно такі порушення

розглядаються як внутрішньо зумовлені особливості функціонування психіки, однак дедалі більше уваги приділяється ролі зовнішніх чинників, серед яких провідне місце посідає освітнє середовище. Воно виступає не лише фоном для розвитку, а активним фактором, що здатен як пом'якшувати, так і посилювати прояви наявних порушень.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах трансформації освітнього процесу, зумовленої соціальними викликами, нестабільністю та впровадженням інклюзивних підходів. Дослідження свідчать, що зміни освітнього середовища можуть впливати на рівень тривожності, формування комунікативних бар'єрів та загальний психоемоційний стан учнів з особливими освітніми потребами [1]. У зв'язку з цим виникає необхідність переосмислення ролі освітнього середовища як чинника, що визначає характер прояву психічних порушень.

Освітнє середовище може виступати фактором, що не лише не компенсує, а йпосилює наявні порушення психофізичного розвитку. Такий ефект спостерігається у випадках, коли організація освітнього процесу не враховує індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні пізнавальні можливості, темп діяльності та специфіку емоційно-вольової сфери. Невідповідність вимог освітнього середовища реальним можливостям дитини створює ситуацію хронічної неуспішності, що супроводжується зростанням фрустрації, тривожності та внутрішнього напруження.

Одним із ключових чинників загострення є перевантаження когнітивної сфери. Надмірний обсяг інформації, високий темп подачі матеріалу, відсутність чіткої структури навчальних завдань призводять до дезорганізації пізнавальної діяльності. У осіб з порушеннями психофізичного розвитку це може проявлятися зниженні концентрації уваги, порушеннях пам'яті, труднощах у розумінні та засвоєнні навчального матеріалу. Як наслідок, формується негативний досвід навчання, що підкріплює уникальну поведінку та знижує мотивацію до пізнавальної діяльності.

Не менш важливим є емоційно-психологічний клімат освітнього середовища. Негативна комунікація, критика, ігнорування потреб дитини або відсутність

підтримки з боку педагогів і однолітків сприяють підвищенню рівня тривожності та формуванню комунікативних бар'єрів. У кризових або нестабільних умовах ці прояви можуть посилюватися, що підтверджується дослідженнями впливу трансформації освітнього середовища на психоемоційний стан підлітків з порушеннями розвитку [1]. У таких умовах агресивні або дезадаптивні форми поведінки можуть виступати як своєрідний механізм психологічного захисту.

Крім того, відсутність індивідуалізації та гнучкості освітнього процесу призводить до закріплення дезадаптивних стратегій поведінки. Якщо освітнє середовище не пропонує альтернативних способів діяльності та не враховує особливостей сприйняття інформації, це може сприяти формуванню стійких порушень у поведінковій сфері. З позицій патопсихології, такі умови не лише відображають наявні порушення, а й впливають на їхню динаміку, поглиблюючи дезорганізацію психічної діяльності [4].

На противагу зазначеному, освітнє середовище може виконувати компенсаторну функцію, сприяючи зменшенню вираженості порушень та оптимізації психічного розвитку. Ключовою умовою цього є його цілеспрямована організація з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Організація корекційно-розвивального середовища передбачає адаптацію змісту, форм і методів навчання відповідно до можливостей учнів. Це включає використання наочності, поетапне подання матеріалу, зниження когнітивного навантаження та забезпечення доступності навчальних завдань. Такі підходи сприяють покращенню пізнавальної діяльності, розвитку уваги, пам'яті та мислення, що підтверджується дослідженнями у сфері організації корекційно-розвивального середовища [2].

Важливу роль у компенсаторному впливі відіграє соціально-психологічний компонент освітнього середовища. Позитивна взаємодія, підтримка з боку педагогів, формування атмосфери прийняття та безпеки сприяють розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та соціальної активності. Інклюзивне освітнє середовище, за умови його ефективної організації, може виступати

ресурсом розвитку особистості, зокрема у формуванні адекватного « Я-образу» та соціальних навичок [3].

Окрім цього, значення має врахування психологічних чинників, що визначають ефективність освітнього середовища. Зокрема, рівень емоційної підтримки, характер педагогічної взаємодії та готовність до індивідуалізації навчання впливають на результати освітнього процесу та психоемоційний стан здобувачів освіти [5].

Таким чином, освітнє середовище може виступати не лише фактором ризику, але й потужним ресурсом компенсації порушень психофізичного розвитку. Особливого значення у контексті компенсаторного впливу освітнього середовища набуває його соціально-психологічна складова. Саме характер взаємодії між учасниками освітнього процесу значною мірою визначає, чи стане середовище ресурсом розвитку, чи, навпаки, фактором вторинної дезадаптації. У цьому контексті важливо розглядати освітній простір не лише як систему умов, але і простір міжособистісних відносин, у якому формується досвід соціальної взаємодії дитини.

Умовою ефективного функціонування такого середовища є злагоджена робота команди фахівців: педагогів, психологів, асистентів учителя, логопедів та інших спеціалістів. Міждисциплінарна взаємодія дозволяє не лише більш точно враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини, але й забезпечує узгодженість вимог, підходів та способів підтримки. За відсутності такої узгодженості дитина може опинятися у ситуації суперечливих очікувань, підсилює тривожність і дезорганізацію поведінки.

Окремою проблемою є формальна реалізація інклюзивного підходу, коли включення дитини з особливими освітніми потребами обмежується її фізичною присутністю у класі. У таких випадках не відбувається повноцінної соціалізації, а сама дитина фактично залишається ізольованою в межах колективу. Водночас формування культури прийняття, розвиток толерантності, створення умов для спільної діяльності сприяють включенню дитини з порушеннями розвитку у систему міжособистісних відносин. У такому середовищі однолітки виступають

як важливий ресурс розвитку комунікативних навичок, емоційної регуляції та самосвідомості. Дослідження підтверджують, що саме якість соціальної взаємодії в інклюзивному середовищі значною мірою визначає його ефективність [5].

Таким чином, соціально-психологічний компонент освітнього середовища є одним із ключових факторів компенсації порушень психофізичного розвитку, оскільки саме через взаємодію з іншими відбувається формування нових моделей поведінки та розширення адаптаційних можливостей особистості.

Аналіз впливу освітнього середовища на прояви порушень психофізичного розвитку дозволяє виокремити низку умов, за яких воно набуває компенсаторного характеру. Насамперед, це індивідуалізація освітнього процесу, що передбачає врахування рівня розвитку, пізнавальних можливостей та емоційного стану здобувачів освіти. Адаптація змісту навчання, варіативність методів і форм роботи сприяють зниженню психоемоційного напруження та підвищенню ефективності засвоєння знань.

Важливою умовою є структурованість і передбачуваність освітнього середовища. Чітка організація діяльності, стабільність вимог, наявність зрозумілих правил і послідовностей дій створюють відчуття безпеки, що є необхідною передумовою для активізації пізнавальної та емоційної сфери. Як свідчать наукові підходи до організації корекційно-розвивального середовища, саме системність і впорядкованість умов забезпечують його розвивальний потенціал [2].

Не менш значущою є якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Підтримувальна позиція педагога, партнерська взаємодія з батьками, а також формування позитивного дитячого колективу створюють умови для розвитку соціальних навичок і зниження рівня тривожності. Інклюзивне середовище, за умови його правильної організації, сприяє формуванню самосвідомості та соціальної компетентності [3].

Крім того, ефективність освітнього середовища значною мірою залежить від врахування психологічних чинників, зокрема емоційного клімату, рівня підтримки та характеру комунікації між учасниками освітнього процесу [5]. Саме поєднання

структурних, організаційних і психологічних компонентів забезпечує комплексний вплив на розвиток особистості.

Отже, освітнє середовище виступає важливим чинником, що визначає характер проявів порушень психофізичного розвитку. Його вплив не є нейтральним: залежно від умов організації воно може як загострювати, так і компенсувати наявні порушення. Невідповідність освітніх вимог індивідуальним можливостям дитини, емоційна несприятливість середовища та відсутність підтримки сприяють посиленню дезадаптації та дезорганізації психічної діяльності, але якщо освітнє середовище може виступати потужним ресурсом компенсації порушень, якщо воно розумно організоване.

Список використаних джерел

1. Балинська М. Вплив трансформації освітнього середовища в умовах кризових ситуацій на рівень тривожності та розвиток комунікативних бар'єрів підлітків з тяжкими порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи :* матеріали V Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Запоріжжя 24 квіт. 2025 р. / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. С. 35–37.

2. Бровченко А. К. Структура та принципи організації корекційно-розвивального середовища у роботі з дітьми, що мають порушення розвитку. *Соціокультурні та психолого-педагогічні аспекти організації освітньо-розвиткового простору в сучасному закладі освіти :* матеріали Міжнар. наук.- практ. конф., м. Харків, 23 травня 2023 р. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; КЗ « ХГПА» Харківської обласної ради . Харків : ХГПА, 2023. С. 58-63

3. Бровченко А. К., Бужинська С. М., Даніліч-Скакун А. А. Вплив інклюзивного середовища на формування самосвідомості у дітей з порушеннями інтелекту. *Проблеми сучасної психології.* № 2 (21) 2021 р. с.16-23.

4. Основи дитячої патопсихології./ Н. Ю. Максимова та ін. Вінниця : Нова Книга, 2020. 281 с.

5. Штурба А., Власенко Н., Пєхарєва А., Яковенко В., Івашура Н. Вплив психологічних чинників на ефективність інклюзивного освітнього середовища.

Наукові перспективи, 2025, № 5(59), с. 2293–2330. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/24756

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Бугрій Л. Л., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література, мова і література (англійська)) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,*

Іванишин М. В., *кандидат філологічних наук, доцент кафедри зарубіжної літератури та полоністики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

Актуальність теми зумовлена тим, що трансформація національної освіти та впровадження концепції Нової української школи (НУШ) висувають нові вимоги до фахового профілю вчителя-словесника, що висвітлює його роль ініціативного учасника наукового пошуку. Сучасне освітнє середовище з кожним роком потребує все більше науковості та академізму, навіть попри стрімкий розвиток цифровізації.

Часто навчальний процес перетворюється на пошуки цікавих методів навчання, при цьому може порушуватися принцип академізму; хоча гейміфікація, скрайбінг, сторітелінг і є популярними, не варто забувати, що науковість є базою серед інших гуманітарних дисциплін. Переважання в навчанні гейміфікованих практик, скрайбінгу та візуалізації контенту за умов відсутності достатньої наукової бази нерідко призводить до розпорошеності знань та поверхневої, іншими словами « кліпової» інтерпретації художніх творів. Проте дослідницька діяльність залишається одним із фундаментальних принципів дидактики, що гарантує розвиток у старшокласників здатності до глибокої інтерпретації творів. Як зазначає О. Пометун, « сучасне навчання має орієнтуватися на активну пізнавальну діяльність учнів» [2, с. 12]. Неможливо не погодитися з цим твердженням

дослідника, адже в час, коли будь-яка інформація є загальнодоступною, справжня цінність освіти полягає у вмінні критично оперувати отриманими знаннями.

Державний вектор розвитку професії, закріплений у Професійному стандарті вчителя, затвердженому наказом МОН № 1225 від 29.08.2024 р., чітко визначає необхідність інформаційно-цифрової компетентності та здатності до безперервної інноваційної діяльності [3]. Водночас варто наголосити: за зовнішнім оновленням інструментарію має стояти фундаментальна реформа змісту. Очевидним є те, що технологічні ефекти не можуть собою замінити академічну глибину, створюючи ілюзію навчання через ефектну оболонку.

У методичній науці утвердилася концептуальна теза, що « використання гейміфікації, коучингу та сторітелінгу на уроках літератури має високу ефективність лише тоді, коли вчитель здатен фахово моделювати освітній процес, орієнтуючись на естетичну природу тексту, а не лише на розважальний елемент» [6, с. 328]. Таким чином, фахова компетенція вчителя виявляється у вмінні інтегрувати ігрові методи як дієвий інструмент для аналізу художніх текстів, що й забезпечує наукову глибину при вивченні слова.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що педагогічна діяльність набуває ефективності безпосередньо за умов її глибокого наукового осмислення. Наукова робота вчителя-словесника є багатогранною: вона охоплює участь у методичних дослідженнях, апробацію інноваційних стратегій аналізу тексту та розробку авторського дидактичного інструментарію. О. Філоненко наголошує, що «дослідницька компетенція дозволяє вчителю глибше розуміти структуру художнього слова» [5, с. 113].

Метою доповіді є обґрунтування ролі наукового пошуку вчителя у підвищенні якості читацької культури старшокласників. Практична реалізація цього потенціалу найповніше виявляється у роботі з обдарованою молоддю, яка, за словами О. Савенкова, « потребує спеціально організованого дослідницького середовища» [4, с. 52]. Пріоритетними напрямами такої діяльності є:

– організація факультативів та гуртків літературознавчого спрямування, що дозволяють вийти за межі стандартної навчальної програми;

– розробка та впровадження авторських програм із позакласного читання, що базуються на самостійному моніторингу вчителем сучасного книжкового ринку;

– наукове керівництво проєктами в системі Малої академії наук України, де вчитель передає учневі інструментарій « ...» аналізу [5, с. 18].

Варто резюмувати, що саме дослідницький підхід є тією дидактичною основою, яка дозволяє учням старшої школи перейти від фрагментарного сприйняття до цілісного філологічного аналізу художнього твору.

Особливого значення дослідницький підхід набуває при вивченні сучасного літературного процесу. Вчитель-дослідник не просто ознайомлює учнів із новими іменами, а залучає їх до герменевтичного аналізу текстів, що ще не отримали широкої літературознавчої оцінки. Це стимулює старшокласників до формування власних критичних суджень. За переконанням В. Кременя, така стратегія формує здатність до самостійного здобуття знань, що є критично важливим для випускників [1, с. 210].

Таким чином, наукова активність вчителя літератури виступає ключовим чинником оптимізації читацької діяльності, забезпечуючи перехід від поверхневого ознайомлення з текстом до його свідомого наукового осягнення. Сучасний вчитель-словесник має стати гарантом змістової глибини в умовах тотальної візуалізації освіти. Саме через фільтр критичного мислення та фахової експертизи вчителя інноваційні формати (гейміфікація, сторітелінг тощо) набувають педагогічної ваги, перетворюючись із яскравого тла на дієвий спосіб осягнення слова. Системна науково-дослідницька діяльність учителя безпосередньо стимулює активність учнів, що дозволяє вийти за межі споживацького ставлення до контенту й забезпечити концептуальне розуміння естетичної цілісності літератури.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Філософія освіти. Київ : Грамота, 2021. 432 с.

2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : Видавництво А.С.К., 2022. 192 с.

3. Про затвердження професійного стандарту вчителя: Наказ МОН від 29.08.2024 р. № 1225: станом на 29 серп. 2024 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

4. Савенков О. І. Психологія обдарованості дітей. Київ : Генеза, 2020. 256 с.

5. Філоненко О. В. Науково-дослідна діяльність майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *The 11th International scientific and practical conference*. 2022. С. 112–115.

6. Prosalova V., Hryhoshkina Y., Ivanyshyn M., Stepanenko O., Zamsha A. Gamification, coaching, scribbling, storytelling in Ukrainian literature classes: innovative potential and effectiveness of application. Amazonia Investiga. 2022. Vol. 11(55). P. 327–333.

CURRENT ISSUES IN THE FORMATION OF NATIONAL AND CIVIC IDENTITY OF YOUTH IN WARTIME

Бялик О. В., *доктор педагогічних наук, професор*

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

In contemporary conditions, particular emphasis is placed on the importance of fostering patriotism among learners, love for Ukraine, respect for national values, as well as the formation of national and civic identity in modern youth.

The state documents analyzed by us (the State Target Social Program of National-Patriotic Education for the Period up to 2025, the Law of Ukraine “On the Basic Principles of State Policy in the Field of Establishing Ukrainian National and Civic Identity,” the Concept of National-Patriotic Education in the Education System of Ukraine up to 2025, and the Strategy of National-Patriotic Education) identify, as priority tasks, the formation of citizenship and national identity among youth, awareness of their national-patriotic duty based on universal human and national spiritual values, and the

establishment of the qualities of a citizen-patriot of Ukraine as an ideological factor in the development of the cultural and creative potential of the Ukrainian people.

In the context of clarifying the terminological framework of the outlined problem, we analyzed the definitions of “civic education,” “civic competence,” “national-patriotic education,” and “civic-patriotic education,” among others.

Thus, the Concept of National-Patriotic Education in the Education System of Ukraine [3] emphasizes several key notions that should be applied in the education of contemporary school and student youth. In this Concept, civic education is interpreted as a set of systematized knowledge, skills, abilities, views, values, and other personal qualities associated with the ideas of democracy and the rule of law, justice, equality, human rights, well-being, and a healthy lifestyle, along with an awareness of equal rights and opportunities.

At the same time, civic competence at the state level is understood as an individual’s ability to exercise and protect human and civil rights and freedoms, to responsibly fulfill the duties of a citizen, to actively participate in public life, to support the development of a democratic society, and to uphold the rule of law. It arises from a dynamic combination of knowledge, skills, abilities, views, values, and other personal qualities related to the ideas of democracy, the rule of law, justice, equality, human rights, well-being, and a healthy lifestyle, along with an awareness of equal rights and opportunities [4].

A particularly noteworthy approach concerns the interpretation of the main directions of education within civic education. Civic-patriotic education is considered a cross-cutting educational process aimed at fostering citizens’ awareness of their responsibility for the development of a successful country and the importance of caring for the well-being of the Ukrainian people. At the same time, spiritual and moral education is presented as a cross-cutting educational process aimed at forming and developing the spiritual and moral values of Ukrainian citizens based on national (state) values.

We agree with the definition of “national-patriotic education” as a cross-cutting educational process aimed at affirming Ukrainian national and civic identity, forming

defense consciousness based on national values, social activity and responsibility, and readiness for the effective fulfillment of civic and constitutional duties to protect national interests, state independence, and territorial integrity of Ukraine [4].

In wartime conditions, the issue of Ukrainian national identity becomes especially acute. It is interpreted as a stable awareness of belonging to the Ukrainian nation as a unique community united by a common name, symbols, geographical and ethnosocial origin, historical memory, and a complex of spiritual and cultural values, including the Ukrainian language and folk traditions.

At the same time, citizenship is presented as a socio-psychological concept that reflects the psychological and ethical connection between the individual and the state and is interpreted as a complex value-emotional formation that motivates participation in civic life.

Therefore, a priority in the formation of citizenship and national identity is the creation of an educational environment in which a well-developed system of knowledge, skills, abilities, and life competencies is maximally integrated with civic values that, under conditions of national and cultural development, will guide modern youth toward the formation of a new Ukrainian nation.

Список використаних джерел

1. Бялик О. В. Формування національної та громадянської ідентичності молоді в умовах сучасних викликів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 29–33.

URL: https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1502/1461

2. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 р. № 2834-IX : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

3. Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 року № 527 :

станом на 23 черв. 2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22/ed20220606#n134

4. Стратегія національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18.05.2019 р. № 286/2019 : станом на 06 верес. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text

5. Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія / К. Журба та ін. Київ : Компрінт, 2024. 232 с.

РЕАБІЛІТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ І КОНФЛІКТІВ

Василенко Н. А., *викладач, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Гордієнко С. М., *викладач, спеціаліст вищої категорії Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням кількості соціальних криз, збройних конфліктів, економічних і гуманітарних потрясінь, що суттєво впливають на життєдіяльність населення. Такі процеси спричиняють не лише матеріальні втрати, але й глибокі психологічні, соціальні та культурні трансформації, які позначаються на здатності особи до повноцінного функціонування в суспільстві.

Особливої актуальності набуває проблема підтримки осіб, які зазнали травматичного досвіду: внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, постраждалих від насильства, дітей, які пережили кризові ситуації. Втрата житла, роботи, соціальних зв’язків, звичного середовища формує стан соціальної дезадаптації, що потребує комплексного втручання.

У цьому контексті реабілітація та соціальна інтеграція виступають як ключові механізми відновлення особистості та забезпечення її включення в соціальне середовище. Їх ефективна реалізація сприяє не лише індивідуальному благополуччю, але й стабілізації суспільства в цілому.

Проблематика медичної реабілітації розглядалася у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема В. Козявкіна, М. Амосова, О. Шевцова, H. Rusk, W. Frontera, J. Whyte та ін.

Теоретичні засади психологічної реабілітації розкрито у працях таких науковців, як З. Фрейд, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, J. Herman, B. van der Kolk, A. Beck, а також українських дослідників Л. Орбан-Лембрик, В. Панка та ін.

Проблеми соціальної реабілітації висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Е. Гофмана, M. Richmond, M. Payne, M. Oliver, а також українських дослідників І. Звєрєвої, А. Капської та ін.

Теоретичні та практичні аспекти професійної реабілітації розкрито у працях Д. Супера, Дж. Голланда, F. Parsons, M. Savickas, R. Lent, а також українських науковців І. Звєрєвої, А. Капської та ін. [3, с. 125].

Реабілітація у соціальній роботі розглядається як системний процес, спрямований на відновлення фізичного, психічного та соціального функціонування людини. Вона передбачає використання комплексу заходів, що охоплюють різні сфери життя особистості.

Особливого значення набуває психосоціальний підхід, який поєднує психологічну підтримку з соціальними інтервенціями. Він дозволяє враховувати індивідуальні особливості особи та її соціальний контекст .

Соціальна інтеграція є складним багаторівневим процесом, що передбачає включення особи у систему соціальних відносин, відновлення її соціального статусу та ролей [1, с. 81].

Важливо наголосити, що основними складовими інтеграції є:

економічна інтеграція – забезпечення доступу до праці та стабільного доходу; освітня інтеграція – можливість здобуття освіти або підвищення

кваліфікації; культурна інтеграція – адаптація до нових соціокультурних умов; громадянська інтеграція – участь у житті громади та суспільства.

Результатом інтеграції є формування відчуття приналежності, соціальної безпеки та впевненості у майбутньому.

Окремої уваги потребує соціальна робота з особами, які постраждали від криз і конфліктів. Вона має комплексний характер і включає такі напрями:

1. Кризове втручання - надання екстреної допомоги у стані гострої психологічної кризи, стабілізація емоційного стану клієнта.

2. Психологічна підтримка - індивідуальне та групове консультування, спрямоване на подолання травматичного досвіду.

3. Соціальна адаптація - допомога у пристосуванні до нових умов життя, формування навичок самостійності.

4. Професійна інтеграція - сприяння працевлаштуванню, організація навчальних програм і перекваліфікації.

5. Робота з сім’єю - підтримка сімейних відносин, відновлення комунікації, профілактика конфліктів.

6. Громадська інтеграція - залучення до життя громади, розвиток соціальних ініціатив та взаємопідтримки [2, с. 211].

Треба зазначти, що у роботі з постраждалими особами використовуються різноманітні методи: кейс-менеджмент (індивідуальний супровід клієнта, координація послуг); консультування (психологічна та соціальна підтримка); групова робота (тренінги, групи взаємодопомоги);

соціальне посередництво (налагодження взаємодії між клієнтом і соціальними інститутами).

Особливу роль відіграє травмоінформований підхід, який передбачає:

розуміння впливу травми на поведінку людини; створення безпечного середовища; уникнення повторної травматизації; розвиток довіри у взаємодії.

Реабілітація та інтеграція осіб, які постраждали від соціальних криз і конфліктів, є складним і багатовимірним процесом, що потребує системного підходу. Ефективна соціальна робота у цьому напрямі базується на поєднанні

різних видів допомоги, використанні сучасних методів і врахуванні індивідуальних особливостей клієнтів.

Забезпечення якісної реабілітації та інтеграції сприяє відновленню соціального функціонування особистості, підвищенню якості її життя та зміцненню соціальної стабільності суспільства.

Список використаних джерел:

1. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота. Теорія і практика. Київ: « Каравела» , 2023. 368с.
2. Актуальні питання соціальної роботи: навч. посіб. / Денисюк О.М. та ін., за ред. О.В. Епель, Т.Л. Лях, І.В. Силантьєва. Ужгород: РІК-У 2023. 420 с.
3. Капська А.Й., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х. Соціальна педагогіка 5-те вид. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 487 с.

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ РОБОЧОГО ЧАСУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ЗІ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Васильєв С. В., *кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна фкадемія» Харківської обласної ради*

Актуальність. Закріплення правових засад інклюзивної освіти свідчить про рівень демократизму та гуманізму певної держави. Міжнародні конвенції передбачають права осіб з інвалідністю у сфері освіти. Для виконання вимог міжнародних актів у сфері інклюзивної освіти необхідно забезпечити належні умови праці для педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Важливим аспектом ефективної діяльності педагогів є встановлення відповідної тривалості робочого часу, який дозволяє відновити сили працівнику та якісно працювати зі здобувачами освіти. Саме тому вивчення

проблем правового регулювання робочого часу педагогічних працівників характеризується актуальністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці періодично присвячують свої дослідженням проблемам правового регулювання робочого часу. Зокрема, правові засади визначення тривалості робочого часу відображені у працях О. М. Ярошенко та Б. В. Вапнярчук [1], Л. О. Остапенко, А. В. Климчук, Д.Ю. Шевченка, В. О. Бурим [2]. А. О. Гнатко, К. В. Дядюк, А. В. Бессонова вивчали особливості правового регулювання скороченого робочого часу [3]. Але у вказаних працях науковці не досліджують особливості правового регулювання робочого часу працівників освіти. Взагалі достатньо важко знайти наукові праці, які були б присвячені правовому регулюванню трудових відносин вчителів. Здебільшого наукові статті висвітлюють особливості трудових відносин науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає у встановленні особливостей правового регулювання робочого часу педагогічних працівників, які надають освітні послуги здобувачам освіти з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. О. М. Ярошенко та Б. В. Вапнярчук визначають робочий час як визначений законодавчими та підзаконними актами календарний період часу, протягом якого працівник відповідно до правил внутрішнього трудового розпорядку виконує професійні обов’язки, передбачені трудовим договором [1, с. 128]. Л. О. Остапенко наголошує, що правове регулювання робочого часу повинно відображати баланс інтересів працівника і роботодавця шляхом закріплення законодавчої норми робочого часу та можливості запровадження гнучкого робочого часу [2, с. 18]. Правові засади встановлення тривалості робочого часу встановлені у Кодексі законів про працю України та Законах України, які регулюють правовідносини у сфері освіти. Відповідно до ст. 50 КЗпП України тривалість робочого часу в Україні складає 40 годин [4]. Зазначена норма поширюється і на педагогічних працівників, але з урахуванням робочого часу, передбаченого законодавством про освіту.

Законодавчі акти, які регулюють надання освітніх послуг на різнях рівнях освіти, встановлюють особливості правового регулювання робочого часу тих педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, відповідно до ст. 26 Закону України « Про дошкільну освіту» робочий час асистента вихователя складає 35 годин, з яких норма педагогічного навантаження складає 25 годин [5]. Няні та помічники вихователя, які працюють у дитячих садочках для розумово відсталих дітей та дітей з ураженням центральної нервової системи, з порушеннями психіки мають право на скорочений робочий час тривалістю 36 годин. Відповідна норма встановлена у Переліку виробництв, цехів, професій і посад із шкідливими умовами праці, робота в яких дає право на скорочену тривалість робочого тижня, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2001 р. № 163 (далі – Перелік) [6]. Незважаючи на застарілу термінологію, вжиту у цьому підзаконному акті, він встановлює скорочену тривалість робочого часу для працівників спеціальних дитячих садочків.

Згідно із ч. 4 ст. 25 Закону України « Про повну загальну середню освіту» педагогічне навантаження асистента вчителя у закладах загальної середньої освіти складає 25 годин [7]. Але у цій нормі встановлено тривалість саме педагогічного навантаження асистента вчителя, а не загальну тривалість робочого часу. Норми вказаного законодавчого акту не передбачають скорочення робочого часу для педагогічних працівників. Отже, загальна тривалість робочого часу асистента вчителя складає 40 годин, з яких 25 годин – це саме педагогічне навантаження, тобто час роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Відповідно до ч. 2 ст. 25 Закону України « Про професійну освіту» робочий час педагогічного працівника закладу професійної освіти складає 36 годин [8]. Вказана норма поширюється також і на асистентів майстрів професійного навчання та асистентів викладача, які працюють в інклюзивних групах закладів професійної освіти.

А. О. Гнатко наголошує, що скорочення робочого часу застосовується до тих професій, які передбачають підвищене нервове, емоційне навантаження,

тривалий вплив шкідливих факторів на організм, містять загрозу виникнення професійних захворювань [3, с. 6]. Враховуючи наведені характеристики, запровадження скороченого робочого часу для педагогічних працівників, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами, є цілком обґрунтованим.

Законодавчі акти, які встановлюють правові засади здобуття фахової передвищої та вищої освіти не передбачають запровадження окремих посад педагогічних працівників, які би працювали зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами. У Законах України « Про фахову передвищу» та «Про освіту» передбачено норми про створення спеціальних навчально-реабілітаційних підрозділів, які б опікувалися організацією інклюзивного навчання. Але не встановлено жодних вимог до кадрового складу відповідних підрозділів, тривалості робочого часу їх працівників, професійних прав, обов'язків та завдань.

Висновок. Законодавчі та підзаконні акти, які регулюють здійснення освітньої діяльності, встановлюють скорочену тривалість робочого часу для асистентів вихователів, асистента майстра професійного навчання, нянь та помічників вихователів спеціальних дитячих садочків. Водночас, для асистента вчителя зберігається загальна тривалість робочого часу 40 годин, з яких 25 годин – це тривалість педагогічного навантаження, тобто безпосередньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Зазначені норми обумовлені особливим напруженим та інтенсивним характером роботи з учнями та вихованцями з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Ярошенко О. М., Вапнярчук Б. В. Щодо сутності поняття « робочий час» та його характерних ознак. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія « Юридичні науки»* . 2018. Т. 1, № 1. С. 126–129.

2. Остапенко Л. О., Климчук А. В., Шевченко Д. Ю., Бурим В. О. Щодо правового регулювання робочого часу. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. Серія « Юридична»* . 2025. Вип. 44. С. 15–21.

3. Гнатко А. О., Дядюк К. В., Бессонова А. В. Скорочення робочого часу у світі та перехід на змішану систему. *Академічні візії*. 2025. № 41. С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15255839.

4. Кодекс законів про працю України : Закон від 10.12.1971 № 322-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text (дата звернення : 22 квітня 2026 року).

5. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX: станом на 01 січ. 2026 р. URL : https://zakon.rada. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення : 22 квітня 2026 року).

6. Перелік виробництв, цехів, професій і посад із шкідливими умовами праці, робота в яких дає право на скорочену тривалість робочого тижня : Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2001 р. № 163 : станом на 12 лип. 2022 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/163-2001-%D0%BF#Text (дата звернення : 22 квітня 2026 року).

7. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 17 січ. 2026 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/find?text (дата звернення : 22 квітня 2026 року).

8. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX : станом на 01 берез. 2026 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text (дата звернення : 22 квітня 2026 року).

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СТРУКТУРІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Васютяк О.В. *викладач фізичного виховання, спеціаліст першої кваліфікаційної категорії Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагоічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах трансформації освітнього простору України особливого значення набуває проблема створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує всебічний розвиток особистості. Фізичне виховання в цьому

контексті перестає розглядатися лише як засіб фізичного розвитку, а виступає важливим чинником формування психічного, соціального та духовного благополуччя здобувачів освіти. Сучасні дослідження підкреслюють, що фізична культура є інтегративною характеристикою особистості, яка включає не лише фізичні якості, але й мотиваційні, ціннісні та поведінкові компоненти .

Актуальність теми також зумовлена зниженням рівня рухової активності молоді, необхідністю формування здоров'язбережувального освітнього середовища та переходом до компетентнісної моделі освіти, що передбачає розвиток життєвих і професійних компетентностей через різні освітні практики, у тому числі засобами фізичного виховання .

Проблема фізичного виховання як складової освітнього середовища широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретико-методичні засади фізичного виховання розкриті у роботах В. Г. Ареф'єва, Г. В. Безверхньої, Г. П. Грибана, де обґрунтовується його роль як педагогічного процесу, спрямованого на гармонійний розвиток особистості [1; 2; 5].

Питання формування фізичної культури особистості студента досліджувала Н. Ю. Довгань, яка визначає її як інтегративну характеристику, що включає фізичні, психічні та духовні аспекти розвитку [3].

В. О. Тищенко та інші науковці акцентують увагу на необхідності переходу до компетентнісного та діяльнісного підходів у фізичному вихованні, що забезпечує формування здатності до саморегуляції, критичного мислення та активної життєвої позиції [4].

Соціалізаційний потенціал фізичного виховання розглядається у сучасних педагогічних дослідженнях як важливий ресурс розвитку особистості в освітньому середовищі.

Сучасне освітнє середовище розглядається як багатовимірна система умов, ресурсів і взаємодій, що забезпечують розвиток особистості здобувача освіти. У цій структурі фізичне виховання займає особливе місце, оскільки поєднує біологічні, психологічні та соціальні аспекти розвитку людини.

Розвивальний потенціал фізичного виховання проявляється насамперед у формуванні фізичної культури особистості, яка є основою здорового способу життя та передумовою професійної ефективності майбутнього фахівця. У процесі фізичного виховання відбувається не лише розвиток фізичних якостей (сили, витривалості, координації), але й формування таких важливих характеристик, як самодисципліна, відповідальність, цілеспрямованість і стресостійкість.

Важливим аспектом є психолого-педагогічний вплив фізичного виховання. Регулярна рухова активність сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню когнітивних функцій, розвитку уваги та пам'яті. У сучасних умовах це набуває особливого значення, оскільки освітнє середовище характеризується високим рівнем інформаційного навантаження та психоемоційного напруження.

Соціальний потенціал фізичного виховання реалізується через формування комунікативних навичок, розвиток уміння працювати в команді, дотримуватися правил і норм взаємодії. Заняття фізичною культурою створюють умови для соціалізації студентів, формування лідерських якостей та відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших.

У структурі сучасного освітнього середовища особливого значення набуває інтеграція інноваційних підходів до фізичного виховання. Йдеться про використання інтерактивних технологій, гейміфікації, цифрових ресурсів, індивідуалізації навчання. Перехід від репродуктивної моделі до діяльнісно-компетентнісної дозволяє зробити фізичне виховання більш привабливим і ефективним для сучасної молоді.

Важливим напрямом є створення здоров'язбережувального освітнього середовища, у якому фізичне виховання виступає ключовим компонентом. Воно забезпечує не лише фізичне здоров'я, але й психоемоційний комфорт, формує позитивну мотивацію до активного способу життя, що є особливо актуальним у підготовці майбутніх педагогів.

Отже, фізичне виховання має значний розвивальний потенціал у структурі сучасного освітнього середовища. Воно виступає не лише засобом фізичного розвитку, але й важливим чинником формування особистості, розвитку її психічних, соціальних і професійних якостей.

Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають переосмислення ролі фізичного виховання та впровадження інноваційних підходів до його організації. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробленням ефективних моделей інтеграції фізичного виховання у систему розвивального освітнього середовища закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Ареф’єв В. Г. Основи теорії та методики фізичного виховання. Кам’янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2014. 368 с.

2. Безверхня Г. В. Педагогіка фізичного виховання. Умань, 2013. 72 с.

3. Довгань Н. Ю. Формування фізичної культури особистості студентів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис . … д-ра пед. наук :13.00.07 . Київ, 2018. 576 с.

4. Тищенко В. О. та ін. Теорія і методика фізичного виховання як основа формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Академічні візії.* 2025. Вип. 46. 2025. С. 1–9.

5. Палічук Ю. Актуальні проблеми фізичного виховання та здоров’я педагога. 2021.

ПРАВА ТА ОБОВ’ЯЗКИ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Верхогляд Х. Д., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А4 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Васильєв С. В., *кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Актуальність проблеми. Питання прав та обов’язків учнів набуває особливої актуальності в умовах сучасного освітнього процесу. Воно тісно пов’язане з потребою у формуванні правової свідомості молоді, вихованні

відповідального ставлення до навчання та забезпеченні дотримання норм поведінки. У демократичному суспільстві учні виступають повноправними учасниками освітнього процесу, чиї права захищаються на державному рівні. Однак недостатня поінформованість учнів про їхні права та обов'язки нерідко стає причиною конфліктів, порушення дисципліни та непорозумінь у навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Права та обов'язки учнів закріплені в нормативно-правових актах України, зокрема в Законі України «Про освіту» [1] та Законі України « Про повну загальну середню освіту» [2], які визначають їхній правовий статус. І. Грабовець та інші дослідники присвятили своє дослідження узагальненню проблем впровадження інклюзивної освіти в Україні [3]. І. Ніколаеску разом із іншими співавторами вивчали проблеми подолання бар'єрів в інклюзивній освіті, готовність вчителів до впровадження інклюзивного навчання [4]. М. Берегова досліджувала і порівнювала особливості організації інклюзивної освіти в Європі та в Україні [5]. Однак, попри численні наукові праці, практичне впровадження прав і належне виконання обов'язків учнями залишається актуальною проблемою для системи освіти.

Метою дослідження полягає у всебічному вивченню прав і обов'язків учнів як невід'ємної частини освітнього процесу, а також визначення їхньої сутності, змісту та впливу на формування правової культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Права та обов'язки здобувачів освіти встановлені у Законах України « Про освіту» та « Про повну загальну середню освіту» . Відповідно до ст. 53 Закону України « Про освіту» здобувачі освіти мають право на навчання впродовж життя, якісні освітні послуги, справедливе та об'єктивне оцінювання результатів навчання, безпечне, здорове та інклюзивне освітнє середовище, повагу людської гідності, захист під час освітнього процесу від усіх форм принижень, експлуатації та дискримінації за будь-якою ознакою, а також інші права. Здобувачі освіти зобов'язані виконувати вимоги освітньої програми, поважати гідність ,права та свободи, законні інтереси інших учасників освітнього процесу, дотримуватися встановлених правил внутрішнього розпорядку у закладі освіти, відповідально та дбайливо ставитися до власного здоров'я

та здоров’я оточуючих [1]. Права та обов’язки учнів визначають їхній правовий статус як учасників освітнього процесу і закріплені у законодавстві України. І. Грабовець підкреслює, що зазначені права є фундаментальним компонентом освітньої системи, адже встановлюють рівновагу між свободою учня та його відповідальністю, сприяючи гармонійному функціонуванню освітнього середовища [3, с. 105]. Справді, перелік вказаних прав та обов’язків відображає становище учнів в освітньому процесі.

Згідно із ч. 3 ст. 6 Закону України « Про повну загальну середню освіту» одним із ключових прав учнів є доступ до безоплатної та доступної освіти, гарантованої державою [2]. Це право забезпечує кожній дитині можливість отримувати освіту незалежно від її соціального статусу, фінансових умов чи місця проживання. Не менш значущим є право на рівний доступ до високоякісних освітніх послуг, які відповідають сучасним стандартам навчання.

І. Ніколаеску наголошує, що особливу увагу заслуговує право на безпечні умови навчання. Воно включає створення у навчальних закладах середовища, яке не шкодить фізичному і психічному здоров’ю учнів. До цього належить також захист від булінгу, насильства, дискримінації чи інших форм приниження гідності [4, с. 145]. У нинішніх умовах безпека є критично важливою, оскільки лише в безпечному середовищі можливий повноцінний розвиток і навчання дитини. Учні мають право на повагу до своєї гідності, а також свободу думки, слова та переконань. Вони можуть висловлювати власні погляди на організацію освітнього процесу, брати участь у шкільному самоврядуванні та впливати на прийняття окремих рішень. Крім того, їм гарантується право користування навчальними ресурсами школи, зокрема бібліотеками, лабораторіями й іншими матеріалами та засобами для навчання.

М. Берегова звертає увагу на необхідність забезпечення належних умов навчання для учнів з особливими освітніми потребами Важливою складовою освіти сучасності стала індивідуалізація навчання, врахування особливостей розвитку дитини [5, с. 35]. Вона реалізується через право учня на персональну освітню траєкторію, що дозволяє враховувати його здібності, інтереси та потреби.

Завдяки цьому можна суттєво підвищити результативність процесу навчання та сприяти особистісному розвитку.

Однак, окрім прав, учні мають і обов’язки, які є інтегральною частиною освітнього процесу. Головним обов’язком є сумлінне ставлення до навчання, регулярне виконання завдань і дотримання вимог освітньої програми. Це важливо не тільки для індивідуального становлення учня, але й для успішності всього класу й школ..

Серед обов’язків також виділяється дотримання правил внутрішнього розпорядку навчального закладу. Ці правила регулюють поведінку учнів як під час уроків, так і у перервах. Необхідним елементом освітнього процесу є повага до прав та гідності інших його учасників: вчителів, однокласників і адміністрації школи. Такий підхід сприяє ефективному формуванню дружньої атмосфери у школі та культивації взаємної поваги.

Дотримання принципів академічної доброчесності також має велике значення. Учні повинні сумлінно виконувати свої завдання, уникаючи списування, плагіату або інших проявів недоброчесності. Це сприяє формуванню чесності, відповідальності та готовності до подальшого навчання в університетах чи інших освітніх установах.

Дослідження підтверджують, що успішність освітнього процесу залежить від ефективного балансу між правами й обов’язками учнів. Старанний підхід до навчання, дотримання правил поведінки та активна участь у шкільному житті є запорукою гармонійного розвитку особистості.

Висновок. Права та обов'язки учнів є невід’ємною складовою освітнього процесу і відіграють важливу роль у вихованні правової культури особистості. Вони не лише гарантують можливість реалізації права на освіту, але й сприяють гармонійному та всебічному розвитку учнів. Дотримання учнями своїх обов'язків створює сприятливі умови для ефективнішого засвоєння знань, тоді як усвідомлення власних прав дозволяє їм відстоювати інтереси та захищати себе. Сучасні дослідження все частіше підтверджують актуальність підвищення рівня правової обізнаності серед молоді. Отже, формування відповідального ставлення до прав та обов'язків слід вважати одним із ключових завдань сучасної освітньої системи.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 05 верес. 2017 р. *URL*: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#Text (дата звернення: 20 квітня 2026 року)

2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 17 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 20 квітня 2026 року)

3. Грабовець І., Калашнікова Л., Черноус Л. Узагальнення проблем впровадження інклюзивної освіти в Україні : емпіричний досвід. *Український журнал педагогічних досліджень та інформаційних технологій*. 2022. Т. 10 № 3. С. 102–109. URL: https://www.researchgate.net/publication/364557675_Generalization_of_the_issues_with_implementing_inclusive_education_in_Ukraine_empirical_findings_from_sociological_research_experience

4. Ніколаеску І. та інші, Подолання бар'єрів в інклюзивній освіті – результати готовності вчителів до впровадження інновацій у роботу з дітьми з інвалідністю. *Вісник Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.* 2025. Т.12. № 3. С. 134–149. URL: https://lib-repo.pnu.edu.ua/handle/123456789/23586

5. Берегова М. Особливості організації інклюзивної освіти в Європі та в Україні. *Science Rise: Pedagogical Education*. 2020. № 2 (35). С. 33–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2020_2_8

РОБОТА З РОДИНАМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Верютіна О. О., *директор Комунального закладу «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 56 комбінованого типу «Родина» Харківської міської ради»*

Війна змінює наше життя назавжди — не тільки зовні, а й зсередини. Ми розуміємо, що всім нам зараз потрібна допомога, підтримка, аби вистояти вберегти себе і близьких, зберегти своє емоційне й психічне здоров’я..

Однією із вразливих категорій населення, що особливим чином відчуває вплив екстремальних подій, які відбуваються у країні впродовж останніх років, є діти. Особливо вразливими в ці часи стають діти з особливими освітніми потребами. Вони гостріше реагують на зміни, гучні звуки, втрату стабільності, емоційні коливання дорослих. У воєнний час діти з особливими потребами постійно живуть у стані невизначеності. Через обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію із навколишнього середовища, для таких дітей важливо своєчасно впроваджувати заходи підтримки, які допоможуть знизити вплив психологічної травми [2].

Проблеми батьків є дуже вагомими і потребують допомоги як невідкладної, так і довготривалої. Батьки дитини з особливими освітніми потребами переживають хронічну пригніченість, безпорадність, тривогу, агресію, що дуже загострює взаємовідносини між ними. Важкий психологічний клімат ускладнюється матеріальними проблемами, наявністю конфліктів між подружжям, або розлученням. Переживання постійної стресової ситуації призводить до втрати віри в себе, свої сили.

Кожна фаза життєвого циклу у батьків ускладнюється додатковими труднощами. У дошкільні роки мати дитини з особливими освітніми потребами часто залишає роботу, збільшуючи час для догляду за дитиною, у цей період велика кількість чоловіків залишають сім'ю, не витримуючи психологічного навантаження. Часто виникають кризові ситуації, пов'язані з госпіталізацією, і, як наслідок, психічними травмами дитини. Гостро постає проблема вибору дитячого закладу, відсутня інформація про спеціалізовані школи, дитячі садки. Також особливістю сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами є неблагополуччя у взаєминах батьків і цих дітей, що призводить до характерних помилок у вихованні батьками [1].

Аналіз взаємовідносин між батьками та дітьми з особливими освітніми потребами дозволив виділити такі їх характеристики: надмірна гіперпротекція; потурання одним потребам дитини й ігнорування інших; мінімізація обов'язків і заборон для неї; нестійкість типу виховання; наявність виховної невпевненості; фобії втрати дитини і проекції на дитину власних небажаних якостей.

Сприятливий психологічний клімат у родині забезпечує найбільш оптимальний розвиток дитини, а дезорганізація членів родини підвищує ризик виникнення вторинних симптомів порушення розвитку.

Родини військовослужбовців стикаються з подвійним навантаженням, оскільки бойовий стрес, тривалі відрядження чи ризик втрати одного з батьків додаються до вже існуючих труднощів, пов'язаних із вихованням та навчанням особливої дитини. Військова служба може негативно відображається на всіх членах сім'ї та особливо страждають діти. У сім'ях військовослужбовців можуть виникати надмірно підвищений рівень тривожності, страху, стресу, невпевненість у собі, що впливає на життєдіяльність дитини та її психоемоційний стан [3].

Сімейні проблеми, спричинені військовою службою, можуть мати руйнівний вплив на психологічний стан усіх членів родини. Для дружин військових, які виконують роль основного вихователя, часто виникають відчуття ізольованості та перевантаження. Водночас діти, особливо ті, які потребують додаткової уваги, можуть страждати від недостатнього спілкування з батьком чи нестачі стабільності у житті. Це підвищує ризики розвитку поведінкових та емоційних проблем у дітей і додає напруги у стосунки між подружжям.

На тлі висвітлених обставин виникає низка суперечностей між забезпеченням стабільних та здорових психологічних і соціальних умов для розвитку, виховання дітей з особливими освітніми потребами і загрозою виникнення психотравматичних подій, які зумовлені військовою службою батьків, розлукою з ними, які можуть бути настільки травматичними в дошкільному віці, що призводять до появи посттравматичних стресових чи невротичних розладів у майбутньому. Діти з особливими освітніми потребами створюють додаткові виклики для сімей військовослужбовців.

Для учнів з особливими освітніми потребами, які виховуються в родині військовослужбовців психологічні та соціальні виклики часто мають більш руйнівні наслідки. Втрата звичного середовища, небезпека, відчуття невизначеності та постійний стрес накладаються на вже існуючі труднощі розвитку, навчання й соціалізації. Родинам таких дітей доводиться ухвалювати

непросте рішення – навчитися допомогти та підтримати цих дітей. Діти з особливими освітніми потребами стикаються з унікальними труднощами під час військових дій: вони можуть не чути, не розуміти чи не усвідомлювати, що відбувається [2].

Психологічні та соціальні виклики — це невидимий фронт війни для дітей з особливими освітніми потребами. Відсутність доступу до підтримки, послуг та допомоги для дітей з особливими освітніми потребами значно посилює негативний вплив конфлікту на їхнє психічне здоров'я. Травматичні події, пов'язані зі збройним конфліктом, та недостатня психологічна підтримка можуть негативно вплинути на розвиток і майбутнє таких дітей.

У сім'ях військовослужбовців порушуються багато її основних функцій і це негативно позначається на формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами. Дошкільники з порушеннями розвитку, зазвичай, переживають такі негативні емоційні стани, як: самотність, ізоляцію, страх, хронічну тривогу, невпевненість. Якщо ми хочемо зберегти емоційно-вольову сферу цих дітей, потрібно враховувати не лише академічні знання, а й емоційний та соціальний стан дитини Від того, як дитина себе оцінює, як ставиться до оточуючих, які переживання у неї виникають, залежать її успіх у житті і віра в себе [5].

Створення дружнього комфортного середовища, забезпечення підтримки фахівців та використання інтерактивних сучасних психологічних інструментів допомагає зменшити тиск війни на найвразливіших учнів. Для ефективної психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами щодо подолання та усунення різних видів страхів, упорядковано комплекс психологічних занять, що забезпечить розвиток емоційної стабільності та відновить власні можливості дітей. Кожен крок у цьому напряму наближає нас до справжньої корекційно-розвивальної роботи, яка проводиться навіть у найскладніших умовах.

В умовах воєнного стану на педагогах покладаються додаткові функції, що виходять за межі навчального процесу: стабілізація емоційного стану дітей, допомога у подоланні когнітивних труднощів, підтримка власної професійної

стійкості та формування навичок самопідтримки та стресостійкості. Це зумовлює необхідність упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу, уміння застосовувати різні стратегії психологічної підтримки. Це може призвести до переосмислення освітнього середовища з урахуванням впливу та принципів поваги, безпеки й підтримки індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, які виховуються в родинах військовослужбовців.

Батьки дітей з особливостями розвитку відчувають глибокі внутрішні переживання, пов'язані з участю військовослужбовців у бойових діях та взагалі військовими діями. Відчуття небезпеки, тривога, порушення звичного стану речей, постійні зміни та переміщення — все це може злякати дитину і викликати дискомфорт. Головне, що слід пам’ятати, — якщо батьки поруч і всі здорові, то ви зможете забезпечити психологічний комфорт дитини. Розглянемо зібрані поради про психологічну підтримку дитини.

1. Бути поруч: пам'ятайте, ми є головним джерелом підтримки для наших дітей. Діти почуваються захищеними та відчувають батьківську любов через тактильний контакт, коли ви лагідно обіймаєте їх, читаєте разом, притискаєте до себе або заколисуєте їх перед сном. І теж про чутливість до того, коли дитина цього потребує, а коли вона хоче побути наодинці.

2. Бути прикладом: більшість способів справлятися з викликами, які передаються дітям тому, що вони дивляться і наслідують, як ми впораємося. Необхідно ділитися, говорити з ними про те, що нам допомагає бути стійкими та впевненими в собі.

3. Спілкуватися: це так важливо для дітей, щоб ми допомагали їм розуміти, що відбувається. Це означає говорити з дітьми з повагою до їх внутрішньої мудрості, бажання і потреби розуміти. Це означає теж слухати, що говорять вони, і слухати те, про що вони мовчать.

4. Задіювати: ми маємо жити, щоб не було - ми маємо жити. Корисна діяльність приносить добрий плід, вона зосереджує увагу і допомагає інтегрувати енергію стресу. Збережіть розпорядок дня, наскільки це можливо.

Обговоріть із дітьми план дій, напрацюйте кілька сценаріїв, щоб вони знали що робити в різних випадках [4].

Основними напрямами роботи з родинами військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами є гармонізація сімейних відносин, установлення правильних взаємовідносин між батьками та дітьми, допомога в адекватному оцінюванні можливостей дитини, допомога у вирішенні особистих проблем, допомога у виборі освітнього маршруту тощо. Пріоритетність напрямів у роботі з родинами визначається після психодіагностичних досліджень. Як форми роботи зазначаються батьківські клуби, систематичні заняття, тренінги, дискусії – залежно від завдань, обраних фахівцем при активній участі членів родин.

Відповідно, основними напрямами будуть посилення і реалізація внутрішніх та зовнішніх ресурсів родин, досягнути чого можна через психологічну, посередницьку та освітню підтримку.

У результаті впровадження даних порад та рекомендацій нами очікується зменшення рівня тривожності, нервового напруження, страхів у дітей з особливими освітніми потребами, розвиток емоційної стабільності, вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, яке визначається як психосоціальне благополуччя.

Список використаних джерел

1. Душка, А., Міронова, В. Основні підходи реабілітації сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2(23), 2024, С 35–46.

2. Маслюк А.М. Психологічна підтримка суб'єктів українського освітнього простору під час війни. *Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору* : навчально методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 4–17.

3. Омельченко, І., Боярчук, А. Психологія родин військовослужбовців, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1(26), 2025, С. 152-168.

4. Психологічна підтримка та супровід дорослих і дітей у кризових ситуаціях: практикум / упорядники Т.Р. Браніцька, Л.О. Матохнюк, О.М. Шпортун / 2022, Вінниця, 131с.

5. Цимбалюк О. В. Емоційний розвиток дітей з особливими потребами в умовах військового конфлікт. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4. С. 78– 85.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Віднічук І. В., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 Психологія Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Шукалова О. С., *кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Російське вторгнення в Україну, розпочате 24 лютого 2022 року, спричинило системний вплив на всі сфери суспільного життя, зокрема на освітню сферу. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2024 рік понад 4,2 млн. українців вимушено переміщені всередині країни, із них значна частина – студентська молодь [4].

Вищі навчальні заклади перейшли на змішаний або дистанційний формат навчання, що зумовило нові психолого-педагогічні виклики: зростання рівня тривожності, порушення навчальної мотивації, дефіцит живого академічного середовища, травматичний досвід та складнощі самоорганізації. Проблема адаптації студентів до навчання в умовах воєнного стану є сьогодні не лише науково-теоретичною, а й гостро практичною.

Аналіз останніх досліджень свідчить про активізацію уваги наукової спільноти до цієї проблеми починаючи з 2022 року. Дослідження О. Васильєвої показало, що психологічне здоров’я студентської молоді формується під впливом

взаємодії індивідуально-психологічних чинників і потребує активного дослідження [1].

Зарубіжний досвід, зокрема дослідження польських науковців, які приймали і досі приймають українських студентів-біженців, підтверджує, що ключовими бар'єрами адаптації є не мовна, а саме психоемоційна та мотиваційна складові [5].

Метою ж нашого дослідження є виявлення провідних психолого-педагогічних механізмів адаптації студентів до навчання в умовах воєнного стану та обґрунтування практичних рекомендацій для закладів вищої освіти.

Сучасний стан освітнього процесу в Україні характеризується високим рівнем адаптивності до кризових умов. На початок 2024–2025 навчального року структура функціонування закладів освіти зазнала суттєвих змін, передусім із фокусом на безпеку всіх учасниць і учасників освітнього процесу [3].

Станом на цей період в Україні функціонує 12 248 закладів загальної середньої освіти. Близько 7 800 шкіл працюють в офлайн-форматі, що свідчить про поступове відновлення очного навчання там, де це дозволяє безпекова ситуація. Водночас приблизно 2 000 закладів продовжують здійснювати освітній процес дистанційно [3].

У сфері вищої освіти також відбулися зміни: станом на 2024 рік офіційно релоковано 31 заклад вищої освіти, що дозволило зберегти безперервність навчання та наукової діяльності.

Процес адаптації студентів безпосередньо корелює з інтенсивністю безпекових викликів. Аналіз ситуації в окремих регіонах показує, що у вересні 2025 року тривоги тривали 367 годин, з яких понад 188 годин припало на основний навчальний час. Студенти проводять в укриттях у середньому понад 42 години за місяць, що еквівалентно втраті 56–57 уроків або пар [2]. Це створює ситуацію «фрагментарної освіти» , де адаптація вимагає від студента здатності швидко перемикатися між станом тривоги в сховищі та когнітивною активністю в аудиторії.

В цьому аспекті ми вважаємо, що екстрене дистанційне навчання суттєво відрізняється від планового дистанційного і вимагає переосмислення підходів

до оцінювання: акцент має бути перенесено з контролю знань на виявлення навичок самоорганізації та критичного мислення в умовах невизначеності

Психологічний супровід адаптації у 2024–2025 роках базується на глибокій діагностиці та корекційно-розвивальній роботі. Практичні психологи закладів освіти використовують проєктивні методики (« Малюнок родини» , «Неіснуючатварина» , « Дерево») для виявлення прихованих травм та ставлення до навколишнього світу.

Для стабілізації психологічного стану студентів університети впроваджують комплексні заходи. Наприклад, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка успішно реалізується проект « Psy Fest» , який у 2024–2025 роках став платформою для подолання професійного вигорання студентів та викладачів.

Окремим аспектом є цифрова безпека та кібербезпека, які в умовах гібридної війни стають факторами ефективності ЗВО. Студенти адаптуються до навчання в умовах постійних кіберзагроз, що вимагає від них нових компетенцій у сфері захисту інформації та медіаграмотності.

В той же час, міжнародна співпраця дозволяє українським ВНЗ отримувати ресурси для ментальної підтримки та обміну досвідом, що є критично важливим для довгострокової адаптації та відновлення територій.

Отже, адаптація студентів до навчання в умовах війни є комплексним процесом, що охоплює психоемоційний, організаційний і дидактичний виміри. Найбільш уразливими є студенти з районів активних бойових дій та ті, хто пережив втрату близьких або власного житла – для них необхідна пріоритетна психологічна підтримка з боку університетських служб.

Ефективними заходами педагогічної адаптації є: гнучкий графік навчання, асинхронний формат із доступом до матеріалів офлайн, травмаінформований підхід у викладанні, системне навчання НПП основам психологічної підтримки. Держава і ЗВО мають розглядати збереження якості освіти в умовах війни не як виняток, а як стратегічний пріоритет – адже сьогоднішні студенти є майбутнім відбудови України.

Перспективою подальших досліджень є розробка тренінгів із травмаінформованої педагогіки для викладачів та вивчення впливу «фрагментарної освіти» на професійну компетентність студентів. Окремої уваги потребує порівняльний аналіз стратегій резильєнтності молоді, яка навчається в Україні та за кордоном.

Список використаних джерел

1. Васильєва О. А. Психологічне здоров'я студентської молоді в умовах воєнного стану: методологічні засади дослідження. *Наукові інновації та передові технології. Серія « Психологія»* . 2025. № 7 (47). С. 1110–1122. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1110-1122

2. Освіта в умовах війни. Аналітика savED. 2025. URL: https://saved.foundation/osvita-v-umovah-vijny-analityka-saved-osin-2025/ (дата звернення: 31.03.2026)

3. Освіта під час війни: факти і виклики. Профспілка працівників освіти і науки України. 2025. URL: https://pon.org.ua/novyny/12202-osvita-pid-chas-viiny-fakty-i-vyklyky.html (дата звернення: 15.03.2026)

4. Українські біженці після трьох років за кордоном. Четверта хвиля дослідження. 2025. URL: https://ces.org.ua/refugees_fourth_wave/ (дата звернення: 31.03.2026)

5. Grzegorz K., Muraviova Y. Adaptation of Ukrainian Refugees in Poland – Analysis of Challenges and Factors Facilitating Integration. 2025. P. 107-114.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Вітрук О. А., *викладач , спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського Волинської обласної ради,*

Костюк О. А., *викладач , спеціаліст другої кваліфікаційної категорії Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського Волинської обласної ради,*

Шумік М. С, *викладач , спеціаліст першої кваліфікаційної категорії Володимирського педагогічного фахового коледжу імені Агатангела Кримського Волинської обласної ради*

У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства освіта зазнає суттєвих змін, що зумовлює нові вимоги до професійної діяльності викладача. Однією з ключових характеристик ефективного педагога сьогодні виступає цифрова компетентність, яка безпосередньо впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. У контексті інтеграції України до європейського освітнього простору та розвитку інформаційного суспільства, формування та розвиток цифрової компетентності викладачів набуває особливої актуальності.

Глобальна цифровізація економіки та перехід до індустрії висувають нові вимоги до випускників коледжів. Проте неможливо підготувати цифрового фахівця без « цифрового викладача» . В умовах воєнного стану та необхідності дистанційного навчання цифрова компетентність педагога перестала бути додатковою перевагою, ставши базовою вимогою професійної придатності.

Питання розвитку цифрової грамотності досліджували як зарубіжні, і вітчизняні науковці В. Биков, О. Спірін, Н. Морзе. Проте специфіка підготовки саме у ланці фахової передвищої освіти (ФПО), яка орієнтована на практичні навички, потребує детальнішого вивчення крізь призму новітніх інструментів ШІ та хмарних технологій.

Мета статті – визначити складники цифрової компетентності викладача ФПО та обґрунтувати їх вплив на результативність освітнього процесу.

Цифрова компетентність викладача розглядається як інтегрована здатність ефективно, критично та етично використовувати цифрові технології в освітньому процесі. Вона включає не лише технічні навички роботи з цифровими інструментами, але й педагогічне розуміння їх доцільності, здатність адаптувати навчальний контент до цифрового середовища, а також готовність до безперервного професійного розвитку.

Основними компонентами цифрової компетентності є:

- інформаційно-цифрова грамотність;
- комунікація та співпраця в цифровому середовищі;
- створення цифрового контенту;
- безпека в цифровому просторі;
- вирішення технічних і педагогічних проблем.

Рівень цифрової компетентності викладача безпосередньо впливає на якість освітнього процесу. По-перше, використання сучасних цифрових інструментів дозволяє урізноманітнити методи навчання, зробити їх більш інтерактивними та орієнтованими на студента. Це сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та покращенню засвоєння матеріалу.

По-друге, цифрово компетентний викладач здатний ефективно організувати дистанційне та змішане навчання, що особливо актуально в умовах кризових ситуацій, таких як пандемії чи воєнний стан в Україні. Це забезпечує безперервність освітнього процесу та доступність знань.

По-третє, викладач, який володіє цифровими навичками, сприяє формуванню аналогічних компетентностей у студентів. Таким чином, випускники отримують не лише професійні знання, але й навички, необхідні для успішної діяльності в умовах цифрової економіки.

Попри очевидні переваги, розвиток цифрової компетентності викладачів стикається з низкою викликів. Серед них:

- недостатній рівень технічного забезпечення освітніх закладів;
- нерівномірний доступ до цифрових ресурсів;

- відсутність системної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів;
- психологічний опір змінам та новим технологіям.

В українському контексті ці проблеми можуть посилюватися соціально- економічними чинниками та наслідками війни, що впливають на інфраструктуру та доступ до освіти.

Для ефективного розвитку цифрової компетентності необхідно впроваджувати комплексні заходи:

- організація систематичних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації;
- створення мотиваційних механізмів для викладачів;
- розвиток цифрової інфраструктури закладів освіти;
- впровадження сучасних освітніх платформ і ресурсів;
- підтримка професійних спільнот та обміну досвідом.

Особливу роль відіграє державна політика у сфері цифровізації освіти, яка має забезпечити стратегічний підхід до формування цифрових компетентностей педагогічних працівників.

Згідно з рамкою DigCompEdu, цифрова компетентність викладача не обмежується вмінням користуватися комп'ютером. Вона включає шість сфер:

- Професійне залучення (використання цифрових ресурсів для комунікації з колегами та студентами). Цифрові ресурси (пошук, створення та поширення контенту).
- Навчання та викладання (керування та організація використання цифрових інструментів у процесі).
- Оцінювання (використання цифрових стратегій для моніторингу прогресу).
- Розширення можливостей учнів (інклюзивність, персоналізація).
- Сприяння цифровій компетентності студентів.

Якість освіти у закладах ФПО безпосередньо залежить від того, наскільки навчальне середовище відповідає реальному робочому середовищу. Візуалізація складних процесів: використання викладачем інтерактивних симуляцій та віртуальних лабораторій дозволяє студенту краще опанувати технологічні цикли, які неможливо продемонструвати фізично.

Оперативність зворотного зв'язку цифрові платформи (Moodle, Google Classroom, Kahoot) дозволяють викладачу миттєво коригувати траєкторію навчання, що підвищує засвоюваність матеріалу на 25-30%.

вхмарних сервісах, він автоматично навчає студентів командній роботі в цифровому просторі.

Незважаючи на прогрес, існують стримуючі фактори:

- « Цифровий розрив» між молодими студентами (« Digital Natives») та досвідченими викладачами.
- Необхідність постійного оновлення знань через стрімкий розвиток Штучного Інтелекту (ШІ).
- Психологічний супротив змінам.

Цифрова компетентність викладача є фундаментом, на якому будується сучасна система ФПО. Вона виступає не як самоціль, а як засіб досягнення високої якості знань. Викладач, який володіє цифровим інструментарієм, здатен створити динамічне, адаптивне та безпечне освітнє середовище, що є критично важливим для підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики оцінювання рівня цифрової компетентності педагогічних працівників фахових коледжів та створенні програм їхнього безперервного професійного розвитку.

Цифрова компетентність викладача є ключовим чинником забезпечення якості підготовки сучасного фахівця. Вона визначає здатність педагога ефективно діяти в умовах цифрового суспільства, адаптувати освітній процес до нових викликів та формувати конкурентоспроможних випускників. У сучасних українських реаліях розвиток цифрової компетентності викладачів має стати одним із пріоритетів освітньої політики та професійного розвитку.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку ефективних моделей формування цифрової компетентності викладачів з урахуванням специфіки різних галузей освіти та регіональних особливостей України.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток освітніх систем . І*нформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 15–29.
2. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель формування цифрової компетентності викладача в умовах цифровізації освіти. *Відкрите освітнє е- середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 24–35.
3. Спірін О. М. Цифрова компетентність як складова професійної підготовки педагога // Педагогіка і психологія. 2018. № 1. С. 45–51.
4. Концепція розвитку цифрової компетентності громадян України : від 3 березня 2021 р. № 167-р : станом на 03 берез. 2021 р.
5. European Commission. DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
6. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 92 p.
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
8. Жалдак М. І. Інформаційні технології у професійній діяльності вчителя . *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. № 4. С. 3–7.
9. Закон України « Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 21.04.2026).

СТАН ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Вітрук Р. О., *Здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня*
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Уманського Національного університету,
Ткачук С. І., *доктор педагогічних наук, професор,*
професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким поширенням цифрових технологій у всіх сферах життєдіяльності людини. Освітня галузь не є винятком цифровізація стає ключовим чинником модернізації освітніх систем, змінює підходи до навчання, форми взаємодії між учасниками освітнього процесу та вимоги до професійної підготовки педагогів.

В Україні ці процеси посилюються умовами воєнного стану, необхідністю забезпечення безперервності освіти та активним розвитком дистанційного і змішаного навчання. У зв’язку з цим особливого значення набуває проблема формування цифрової компетентності майбутніх педагогів, зокрема у закладах фахової передвищої освіти, які відіграють важливу роль у підготовці педагогічних кадрів.

Незважаючи на наявність нормативно-правової бази та окремих ініціатив щодо цифровізації освіти, існує потреба у системному аналізі стану сформованості цифрової компетентності здобувачів освіти та визначенні шляхів її підвищення.

Проблема цифрової компетентності педагогів є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, В. Биков розглядає цифровізацію як ключовий чинник розвитку освітніх систем, Н. Морзе досліджує моделі формування цифрової компетентності, О. Спірін акцентує увагу на її структурних компонентах та ролі в професійній підготовці педагога.

На міжнародному рівні значний вплив має європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu, яка визначає основні напрями розвитку цифрових навичок викладачів.

Водночас, попри значну кількість досліджень, питання формування цифрової компетентності саме у закладах фахової передвищої освіти потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є дослідження сучасного стану формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої освіти та обґрунтування ефективних шляхів її розвитку.

Цифрова компетентність є складовою ключових компетентностей особистості та визначається як здатність впевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології для навчання, професійної діяльності та участі в суспільному житті.

У педагогічному контексті цифрова компетентність передбачає не лише володіння технологіями, але й уміння інтегрувати їх у навчальний процес, адаптувати до потреб здобувачів освіти та забезпечувати педагогічну доцільність їх використання.

На основі сучасних досліджень можна виокремити такі компоненти цифрової компетентності майбутнього педагога: когнітивний (знання про цифрові технології); діяльнісний (уміння застосовувати ІКТ); мотиваційний (готовність до використання технологій); рефлексивний (оцінка власної діяльності); етичний (дотримання норм цифрової етики та безпеки).

Заклади фахової передвищої освіти мають свою специфіку підготовки педагогів, яка полягає у практичній спрямованості навчання, обмежених термінах підготовки та орієнтації на швидке входження випускників у професійну діяльність.

Формування цифрової компетентності у таких закладах здійснюється через: вивчення дисциплін інформаційно-технологічного спрямування; використання цифрових платформ (Moodle, Google Classroom, Zoom); виконання практичних завдань із застосуванням ІКТ; педагогічну практику.

Водночас ефективність цього процесу залежить від рівня цифрової компетентності викладачів, матеріально-технічної бази та організації освітнього середовища.

Сучасний стан формування цифрової компетентності характеризується такими тенденціями: активне впровадження дистанційного навчання; зростання ролі цифрових освітніх ресурсів; підвищення інтересу студентів до використання цифрових технологій.

Однак існують і суттєві проблеми: нерівномірний рівень цифрових навичок студентів; формальний підхід до використання ІКТ; недостатня кількість практичних завдань; обмежений доступ до сучасного обладнання.

На процес формування цифрової компетентності впливають: інституційні (політика закладу освіти); технологічні (наявність ресурсів); педагогічні (методи навчання); індивідуальні (мотивація студентів).

Для підвищення ефективності формування цифрової компетентності доцільно: оновити освітні програми; інтегрувати цифрові технології у всі дисципліни; розвивати цифрову інфраструктуру; впроваджувати інноваційні методи навчання; підвищувати кваліфікацію викладачів.

Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів є важливим завданням сучасної освіти. У закладах фахової передвищої освіти цей процес має значний потенціал, проте потребує системного вдосконалення.

Ефективність формування цифрової компетентності залежить від комплексного підходу, що включає оновлення змісту освіти, розвиток матеріально-технічної бази та підвищення рівня підготовки викладачів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток освітніх систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70, № 2. С. 15–29.

2. Морзе Н. В., Василенко С. В. Формування цифрової компетентності педагогів: теорія і практика. Київ : Університет імені Б. Грінченка, 2021. 156 с.

3. Спірін О. М. Цифрова компетентність педагога: сутність і структура . *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 3. С. 45–52.

4. Жалдак М. І. Інформаційні технології у навчальному процесі. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. 256 с.

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 21.04.2026).

6. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки від 17 січня 2018 р. № 67-р : станом на 17 верес. 2020 р.

7. European Commission. DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg, 2017.

8. Redecker C. Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017.

9. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg, 2013.

10. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. Paris, 2018.

НАУКА ЯК РУШИЙНА СИЛА РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Волобуєва О. Ю.,*здобувачка освіти другого (магістерського) рівня Харківського національно-педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди.*

Наука є фундаментальною рушійною силою розвитку освітнього процесу, оскільки вона не лише генерує нові знання, а й трансформує методи, зміст і цілі освіти. У сучасному світі, що характеризується швидкими технологічними змінами та глобальними викликами (цифровізація, штучний інтелект, екологічні проблеми), освіта не може залишатися статичною. Науковий прогрес забезпечує постійне оновлення освітніх парадигм, роблячи їх адаптивними, ефективними та орієнтованими на майбутнє [1, 45].

Наукові відкриття радикально змінюють зміст навчальних програм. Приклад: відкриття структури ДНК трансформувало біологію та медицину в шкільній та університетській освіті. Розвиток квантової фізики та штучного інтелекту вимагає включення нових розділів у шкільні програми (STEM-освіта). Без постійної інтеграції актуальних наукових даних освіта ризикує стати анахронізмом, відірваним від реальності [2, 67–68].

Наука впливає не лише на « що» вчити, але й на « як» вчити. Експериментальна педагогіка, доказова освіта (evidence-based education) та нейронауки дозволяють створювати ефективні методики з урахуванням особливостей мозку. Наукові дослідження когнітивних процесів призвели до поширення активних методів навчання: проблемно-орієнтованого, проектного, inquiry-based learning. Психологічні та педагогічні науки стали основою для компетентнісного підходу в освіті [3, 112; 4, 34–36].

Наука створює інструменти, що революціонізують освітній процес: цифрові платформи, віртуальна та доповнена реальність для симуляції експериментів, адаптивне навчання з використанням штучного інтелекту, що персоналізує освітні траєкторії, віддалене навчання [1, 89–92].

Освіта, збагачена науковим підходом, розвиває критичне мислення та вміння працювати з інформацією в епоху фейків, інноваційність та підприємницькі навички, етичну відповідальність (біоетика, екологічна етика, етика ШІ). Таким чином, наука перетворює освіту з передачі готових знань на формування людини, здатної створювати нові знання [5, 23–25].

Сучасні тенденції (research-based teaching, universities 3.0, citizen science) демонструють злиття науки та освіти. В Україні цей процес підкріплений державними стратегіями, де акцент робиться на науковій діяльності та інноваціях [2, 145].

Наука виступає не просто одним із факторів, а рушійною силою розвитку освітнього процесу, забезпечуючи його динаміку, відповідність викликам часу та орієнтацію на розвиток особистості. Ігнорування наукового прогресу призводить до деградації освіти, тоді як його активна інтеграція формує конкурентоспроможне суспільство знань.

Для подальшого розвитку необхідно посилювати зв’язок між науковими установами та закладами освіти, інвестувати в науково-педагогічні дослідження та впроваджувати цифрові інновації на всіх рівнях освітньої системи.

Ключова ідея тези: Освіта без науки — це трансляція минулого. Наука в освіті — це інвестиція в майбутнє.

Список використаних джерел

1. Darling-Hammond L. Implications for educational practice of the science of learning and development / L. Darling-Hammond, L. Flook, C. Cook-Harvey [et al.] . Applied Developmental Science. – 2020. – Vol. 24, No. 2. – P. 97–140.

2.Кремень В. Г. Освіта і наука в стратегії інноваційного розвитку України : монографія / В. Г. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2019. – 312 с.

3.Bransford J. D. How people learn : Brain, mind, experience, and school / J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking (eds.). – Expanded ed. – Washington, DC : National Academy Press, 2000. – 374 p.

4.Освітні інновації : теорія і практика : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Видавничий дім « Слово» , 2021. – 248 с.

5.Huang R. What is the Science of Learning? a comprehensive review and analysis of the existing definitions / R. Huang [et al.] / npj Science of Learning.- 2025. Vol. 10. Article 12.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Гаврик С. О., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Цифровізація сучасного суспільства суттєво впливає на процес формування світогляду, соціальної активності та громадянської позиції студентської молоді. Інформаційний простір, цифрові комунікації, онлайн-платформи та соціальні мережі стали важливими засобами соціальної взаємодії, отримання інформації та участі молоді в суспільному житті. У зв’язку з цим особливого значення набуває проблема формування громадянської позиції здобувачів вищої освіти в умовах цифрового суспільства, оскільки сучасна молодь є активним учасником цифрової комунікації та соціальних трансформацій.

Сучасні суспільні процеси зумовлюють підвищення ролі освіти у формуванні громадянської свідомості та соціальної відповідальності молоді. А. Бержанір, І. Фицик зазначають, що « сучасне суспільство переживає масштабні трансформаційні процеси, що тісно пов'язані із глобалізацією, демократизацією та стрімким розвитком інформаційних технологій. Усе це спричиняє значне підвищення ролі освіти, яка постає як один із ключових соціальних інститутів, здатних формувати громадянську свідомість і морально-етичну орієнтацію особистості» [1, с. 961]. За таких умов заклади вищої освіти мають забезпечувати формування активної громадянської позиції студентської молоді, здатності до відповідальної участі у суспільному житті та розвитку демократичних цінностей.

Цифрове суспільство створює нові можливості для громадянської активності студентської молоді. Використання цифрових платформ, онлайн-комунікації та інформаційних ресурсів забезпечує участь молоді в суспільних ініціативах, волонтерській діяльності, громадських проєктах та інформаційних кампаніях. Водночас ефективна взаємодія в цифровому просторі потребує розвитку критичного мислення, інформаційної грамотності, навичок безпечної цифрової комунікації та відповідального ставлення до поширення інформації.

Важливим складником формування громадянської позиції є розвиток громадянської ідентичності студентської молоді. У дослідженні, присвяченому проблемі громадянської ідентичності, зазначено, що « громадянська ідентичність британського студента» розуміється як « динамічна, інтегративна характеристика особистості, що виявляється в соціально відповідальній поведінці та задоволенні потреб особистості в самоствердженні й самореалізації в суспільно значущій та/або суспільно-політичній діяльності на основі ціннісного ставлення до певної громади зокрема та держави проживання загалом, комплексу знань з різних суспільних сфер і здатності до мультиперспективності» [2, с. 3]. Формування громадянської позиції студентської молоді в умовах цифрового суспільства передбачає розвиток соціальної відповідальності, здатності до громадянської участі та усвідомлення власної ролі у суспільних процесах.

Інформаційний простір сучасного суспільства суттєво впливає на формування цінностей, громадянських орієнтирів та моделей поведінки молоді. Участь студентської молоді в цифрових комунікаціях сприяє розвитку навичок суспільної взаємодії, громадянської ініціативності та соціальної активності. Водночас цифрове середовище потребує від молоді здатності критично оцінювати інформацію, дотримуватися етичних норм комунікації та протидіяти інформаційним маніпуляціям.

Важливу роль у формуванні громадянської позиції студентської молоді відіграє освітнє середовище закладу вищої освіти, яке забезпечує розвиток громадянської свідомості, морально-етичних цінностей та навичок соціальної взаємодії. Використання цифрових технологій у професійній підготовці сприяє розвитку громадянської компетентності, інформаційної культури та готовності молоді до активної участі в суспільному житті.

Отже, формування громадянської позиції студентської молоді в умовах цифрового суспільства є важливим напрямом сучасної освіти. Розвиток громадянської свідомості, соціальної відповідальності, інформаційної культури та навичок цифрової взаємодії сприяє підготовці активної, свідомої та соціально відповідальної особистості.

Список використаних джерел

1. Бержанір А., Фицик І. Формування громадянської позиції здобувачів під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: соціально-філософський вимір. *Проблеми освіти.* 2026. № 1(55). С. 959–969.

2. Кравченко Н. В. Формування громадянської ідентичності студентів університетів Великої Британії : дис. … д-ра філософії 011 Освітні, педагогічні науки . Київ, 2023. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Dis_Kravchenko_2023.pdf

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Гамаль І. Є., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Воєнні події в Україні суттєво вплинули на всі сфери суспільного життя, зокрема й на систему вищої освіти. Постійна небезпека, інформаційне перевантаження, вимушене переміщення, тривалий психоемоційний стрес та нестабільність соціального середовища негативно позначаються на психологічному стані здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим проблема збереження ментального здоров'я студентської молоді набуває особливої актуальності та потребує комплексного підходу з боку освітнього середовища.

Психологічне благополуччя здобувачів освіти є важливим чинником успішної навчальної діяльності, професійного розвитку та соціальної адаптації. В умовах війни студенти стають особливо вразливою категорією до впливу стресових факторів, що може призводити до емоційного виснаження, тривожності, порушень психоемоційного стану та зниження мотивації до навчання. Л. Пляка та О. Герасимова зазначають, що « проблема психологічного супроводу здобувачів освіти в умовах війни є надзвичайно актуальною. Учасники освітнього процесу вразливі до стресу та різноманітних викликів сьогодення, що сприяють поширенню посттравматичних стресових розладів» [2, с. 127]. За таких умов особливого значення набуває організація психологічної підтримки та створення безпечного освітнього середовища.

Важливим напрямом діяльності закладів вищої освіти є впровадження психологічного супроводу здобувачів освіти, спрямованого на підтримку емоційної стійкості, розвиток навичок саморегуляції та подолання психоемоційного напруження. Психологічна підтримка може реалізовуватися через індивідуальні консультації, групові тренінги, просвітницькі заходи, арттерапевтичні практики та створення умов для відкритої комунікації в освітньому середовищі.

Війна впливає не лише на фізичну безпеку, а й на психологічний стан молоді, що підтверджується сучасними науковими дослідженнями. Л. Мотозюк, І. Блохіна, О. Москаленко підкреслюють, що « війна є складним соціальним явищем, що супроводжується численними проблемами. Не лише фізичне, а й психологічне здоров'я населення стає предметом наукових досліджень. Зокрема, психологами активно досліджується вплив війни на стан психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти в Україні» [1, с. 102]. Психоемоційне навантаження, спричинене воєнними подіями, потребує системного вивчення та впровадження ефективних механізмів підтримки студентської молоді.

Освітній процес в умовах війни має враховувати психоемоційний стан здобувачів освіти, забезпечувати гнучкість навчання, підтримку доброзичливої атмосфери та створення умов для психологічної безпеки. Важливого значення набуває формування навичок емоційної стійкості, здатності до подолання стресових ситуацій та адаптації до умов невизначеності.

Підтримка ментального здоров'я студентської молоді також передбачає розвиток соціальної взаємодії, комунікативної культури та формування позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі. Важливим чинником психологічного благополуччя є залучення здобувачів освіти до творчої, волонтерської, соціальної та громадської діяльності, що сприяє зниженню рівня тривожності та розвитку відчуття соціальної підтримки.

Отже, збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах війни є важливим напрямом сучасного освітнього процесу. Організація психологічного супроводу, створення безпечного освітнього середовища, підтримка емоційної стійкості та впровадження психологічно орієнтованих підходів сприяють збереженню психологічного благополуччя студентської молоді в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Мотозюк Л. М., Блохіна І. О., Москаленко О. В. Особливості впливу війни на стан психологічного здоров'я здобувачів вищої освіти: до питання вибору

діагностичного інструментарію (український кейс). *Габітус*. 2023. Вип. 46. С. 101– 106.

2. Пляка Л. В., Герасимова О. О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження ментального здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36(75), № 1. С. 127–132.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Головко І. Ю., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 231 Соціальна робота Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія Харківської обласної ради,*

Купіна О. В., *доктор філософії, викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах стрімкої цифровізації освіти проблема підвищення навчальної мотивації підлітків набуває особливої значущості. Традиційні підходи до організації освітнього процесу дедалі частіше втрачають свою ефективність, оскільки не відповідають потребам і очікуванням покоління, яке зростає в середовищі інтерактивних технологій. Зниження інтересу до навчання, фрагментарність уваги та орієнтація на швидке отримання результату актуалізують пошук нових педагогічних інструментів, здатних активізувати пізнавальну діяльність і забезпечити стійку внутрішню мотивацію учнів.

У цьому контексті гейміфікація постає як перспективний інструмент модернізації освітнього процесу, що передбачає використання ігрових механік у неігрових середовищах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема гейміфікації активно розробляється як зарубіжними, так і українськими науковцями, які розглядають її як ефективний інструмент підвищення мотивації, залученості та пізнавальної активності здобувачів освіти в умовах цифрового суспільства.

У наукових працях висвітлюються теоретичні засади гейміфікації, особливості впровадження ігрових механік у навчальний процес, а також аналізується її вплив на формування ключових компетентностей, розвиток критичного мислення та емоційно-ціннісного ставлення до навчання.

Серед українських дослідників варто виокремити праці Н. Кайдан та Г. Тараненко, які доводять, що використання гейміфікації в освітньому процесі сприяє підвищенню мотивації та залученості учнів [1, с. 77]. Н. Матвеєва досліджує використання гейміфікації в навчанні учнів з ООП та зазначає, що використання її елементів в інклюзивному навчанні – одна з важливих умов підвищення ефективності освітнього процесу, сприяння самореалізації кожної особистості та її підготовки до подальшого самостійного життя. [2, с. 142]. Вагомий внесок у розвиток тематики здійснили також Тимошенко, О. Осипенко, О. Смолінська, О. Іліна та А. Романюк, які зазначають, що гейміфікація та ігрові технології є важливими чинниками трансформації сучасної української освіти. Вони підвищують мотивацію учнів, сприяють розвитку критичного і творчого мислення, покращують комунікацію та навчальні результати. Цифровізація освіти створює сприятливі умови для їх впровадження. [3, с. 5]. Українські дослідники підкреслюють, що гейміфікація є не лише технологією, а й рапедагогічною сттегією, яка змінює підхід до навчання.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування гейміфікації як ефективного інструменту підвищення мотивації підлітків та визначення особливостей її застосування в освітньому процесі.

Гейміфікація передбачає використання ігрових елементів (балів, рівнів, нагород, рейтингових систем, сюжетності) у неігровому середовищі. Її ефективність пояснюється впливом на внутрішню та зовнішню мотивацію. Зовнішня мотивація формується через систему винагород і досягнень, тоді як внутрішня - через відчуття успіху, автономії та залученості до діяльності. Впровадження елементів гри дозволяє активізувати навчальну діяльність і підвищити інтерес учнів до предмета. Крім того, гейміфікація сприяє розвитку

соціальних навичок, командної взаємодії та відповідальності, що особливо важливо для підліткового віку.

Важливим аспектом є індивідуалізація навчання: гейміфіковані середовища дозволяють адаптувати складність завдань відповідно до рівня підготовки учнів. Водночас, надмірне використання ігрових елементів без педагогічного змісту може знижувати навчальну ефективність, тому гейміфікація має застосовуватися як доповнення до традиційних методів навчання, а не їх заміна.

Отже, гейміфікація є ефективним інструментом підвищення мотивації підлітків, який забезпечує інтерактивність, емоційну залученість і розвиток ключових компетентностей. Вона сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, активізації пізнавальної діяльності та розвитку соціальних навичок. Разом із тим ефективність її застосування залежить від науково обґрунтованого підходу, урахування вікових особливостей підлітків і поєднання з іншими педагогічними технологіями. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення довгострокового впливу гейміфікації та розробку оптимальних моделей її впровадження в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Кайдан Н., Тараненко Г. Мотивація освітнього процесу засобами гейміфікації: інформатика та методика її навчання. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. 2023. Вип. 13. С. 74–78. URL: https://doi.org/10.31865/2413-26672415-3079132023295357

2. Матвеєва Н. Гейміфікація в навчанні учнів з особливими освітніми потребами: переваги та недоліки. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Вип. № 4 (236) квіт. 2025. С.139–143. https://mir.dspu.edu.ua/article/view/324124

3. Тимошенко Н., Осипенко О., Смолінська О., Ільїна О. та Романюк А. Інтеграція гейміфікації та ігрових технологій в українську освіту: трансформація навчального досвіду. *Multidisciplinary Science Journal*. Вип. 6. 2024. https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0725

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

***Гончаров М. С**., здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Потапова Н. В**., кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Восьмий рік в Україні триває докорінне реформування загальної середньої освіти шляхом упровадження концептуальних положень Нової української школи (НУШ). Ключовий принципи реформи – зміна підходів до навчання та змісту освіти задля виховання інноватора і громадянина, що застосовує компетентності, набуті в процесі здобуття освіти. Учень Нової української школи володіє динамічним комплексом знань, умінь і навичок, сучасним способом мислення, що сприяють його подальшій професійній і особистісній діяльності. Державна політика у сфері загальної середньої освіти має послуговуватися об'єктивними показниками, співставними з міжнародними. Такий підхід сприятиме прийняттю вмотивованих управлінських рішень щодо ефективності реформи НУШ.

Метою нашого дослідження є аналіз ефективності реформи НУШ з огляду на формування безпечного освітнього середовища як її важливої складової, визначення принципів функціонування безпечного освітнього середовища у сучасній школі та його змістовних компонентів; охарактеризувати умови безпечного освітнього середовища.

Нова українська школа – це ключова реформа вітчизняної освіти, яка спрямована на формування сучасного освітнього простору, де учні здобувають не тільки академічні знання, а й життєві компетентності. Основна мета НУШ – створити школу, в якій буде приємно вчитися і яка готує до життя в сучасному суспільстві. Це передбачає, зокрема, запровадження нових підходів до навчання,

орієнтованих на учня, а також забезпечення комфортних і безпечних умов для розвитку дітей. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами.

Створення безпечного освітнього середовища є одним із ключових пріоритетів Нової української школи (НУШ), яка прагне забезпечити якісну освіту в умовах сучасних викликів. Безпечне середовище – це не лише фізичні умови, але й психологічний комфорт, соціальна підтримка та емоційне благополуччя учнів і вчителів. Освітнє середовище створюють для заохочення самовизначення дітей у класі та розвитку їхніх спроможностей, оскільки відомо, що люди, які контролюють те, що відбувається з ними, краще адаптовані до життя.

Одним із важливих чинників для розвитку самовизначення і самоактуалізації дітей є забезпечення можливості здійснювати вибір у класі і, відповідно, ухвалювати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їхні наслідки. У контексті реформування освіти, важливо формувати простір, де діти зможуть навчатися без страху, булінгу чи дискримінації, відчувати себе захищеними і мотивованими до навчання. Це середовище має бути вільним від будь-яких форм дискримінації, насильства, булінгу та психологічного тиску. Така атмосфера сприяє не тільки академічному успіху, але й формуванню громадянської свідомості та соціальної відповідальності учнів. Через війну багато школярів стикаються зі складнощами у навчанні, зокрема через переміщення, втрату житла або необхідність навчатися дистанційно.

Окрім того, особливої уваги потребує емоційний стан учнів, оскільки досвід війни може призвести до підвищеного рівня стресу та тривожності, що впливає на їхні навчальні досягнення. Учасники освітнього процесу повинні почуватися захищеними не лише фізично, але й психологічно та соціально. Таке середовище сприяє формуванню гармонійної та відповідальної особистості, а також забезпечує якісні умови для навчання і виховання.

Тема безпечного освітнього середовища для учнів початкової школи є надзвичайно важливою, оскільки впливає на якість навчання та психоемоційний розвиток дітей. Вона стала особливо актуальною в умовах сучасних викликів, таких

як війна, що підкреслює необхідність забезпечення фізичної та психологічної безпеки. Науковці, які досліджували цю тему, а саме: О. Бондарчук, В. Бикова та А. Боярська-Хоменко, А. Горлова – акцентують увагу на створенні комфортних, а головне безпечних умов для навчання і розвитку учнів. Основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища є особистісно-довірливе спілкування, а його відсутність спричиняє досить негативні наслідки (емоційний дискомфорт, небажання висловлювати свою точку зору, думку, негативне ставлення до себе, втрата особистої гідності, небажання звертатися по допомогу, ігнорування особистих проблем і труднощів оточуючих дітей і дорослих, неуважність до прохань і пропозицій).

Дослідженням безпечного освітнього середовища займаються відомі українські науковці, серед них: Н. Бібік, яка акцентує увагу на психологічній безпеці в освітньому процесі; О. Бондарчук досліджує соціальну безпеку освітнього середовища та А. Боярська-Хоменко зосереджується на психоемоційному комфорті вчителів. Н. Хомяк називає такі умови безпечного освітнього середовища: забезпечення комфортних і безпечних умов навчання і праці; створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації; формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору [3, с. 227-230].

Забезпечення доступу до психологічної підтримки для учнів грає провідну роль у створенні безпечного середовища. Наявність шкільних психологів або консультантів може стати важливим ресурсом для учнів, які переживають емоційні труднощі. Вони надають індивідуальні консультації, проводять групові заняття та тренінги, що спрямовані на розвиток навичок самодопомоги і стійкості. Ключовим аспектом є проведення превентивних заходів, які допомагають запобігти насильству та булінгу в школі, особливо в важкий – військовий період. Програми, спрямовані на виховання толерантності та поваги до різноманіття, повинні стати невід’ємною частиною освітнього процесу. Психолого-педагогічні аспекти, такі як формування позитивного психологічного клімату, розвиток емоційного інтелекту, стимулювання соціальної взаємодії та навчання навичкам

розв’язання конфліктів, є ключовими в цьому процесі. Розуміння особливостей розвитку дітей цього віку, зокрема їхньої емоційної вразливості та потреби в структурованості, дозволяє педагогам створювати адаптивні та підтримуючі навчальні умови.

Робота в закладі освіти над розбудовою безпечного здорового освітнього середовища здійснюється ініціативною групою, до якої входять: педагог- організатор; медичний працівник; практичний психолог; соціальний педагог; учитель (учителі) основ здоров’я, фізичної культури; класоводи й класні керівники; батьки; лідер органу учнівського самоврядування, стейкхолдери. Керує групою директор школи. Кожен учасник освітнього процесу виконує свою роль серед заходів, якими реалізується стратегічна ціль, добирає власні заходи та освітні проєкти, спрямовані на свою цільову категорію учасників освітнього процесу.

Ефективної індивідуалізації освітнього процесу можна досягти через організацію простору класної кімнати у вигляді навчальних осередків, які відображають освітні потреби й інтереси дітей [1, с. 50-52]. Організація таких навчальних осередків здійснюється для забезпечення дослідницької діяльності дітей, формування самостійності, організації роботи дітей у парах, у малих групах, а також індивідуально. Участь дітей в організації середовища класу допомагає сформувати у них почуття відповідальності, розуміння, що класна кімната належить саме їм. Для вчителя важливо заохочувати дітей брати участь в ухваленні рішень щодо того, де розмістити навчальні матеріали, як оформити клас, у визначенні відповідальних за ту чи ту роботу. Діти можуть допомагати розвішувати таблички з назвами навчальних осередків або навчальних матеріалів, складати розклад робіт, робити календарі днів народжень тощо. Дітей необхідно вчити правил поводження з предметами та навчальними матеріалами, які містяться у класі.

Однією з відмінностей традиційного і сучасного класів є, зокрема, процес вироблення спільних правил: у традиційному класі їх розробляв педагог і пояснював дітям, у сучасному класі правила розробляють самі діти спільно

з учителем. Важливо, щоб діти почали розуміти – правила створені для убезпечення людей, для захисту їхніх індивідуальних прав і свобод, є дороговказами до вміння поводити себе. Дітям слід знати, що правила радше регулюють потрібну поведінку, ніж забороняють певні дії. Також важливо враховувати правила, які пропонують самі діти [1, с. 53-54].

Наступною важливою умовою безпечного освітнього середовища є створення інклюзивного простору, що передбачає наявність усіх необхідних умов для навчання, спілкування і повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Сюди також відносимо комфорт і обладнаність фізичного простору (зручні меблі та умови пересування), адаптованість навчальних матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 55].

В Україні необхідно активніше впроваджувати програми психологічної підтримки, розвивати навички соціально-емоційного навчання, а також формувати стратегії запобігання булінгу, що забезпечить більш безпечне та підтримуюче середовище для учнів. Також станом на зараз важливо поліпшити інфраструктуру шкіл, створити укриття і посилити інформаційну грамотність учнів у контексті цифрових та військових загроз. Облаштування укриттів та організація безпечного освітнього простору у школі – одне з найважливіших завдань для директора. Безпекові умови вимагають спеціально облаштованого фізичного простору (укриттів, навчальних кабінетів); наявність чітких процедур реагування та поведінки під час повітряних тривог, евакуації; інформування учнів про правила мінної безпеки. Слід передбачити підготовку працівників закладів освіти з надання першої невідкладної допомоги саме дітям. Адаптація міжнародного досвіду та системний підхід до впровадження цих аспектів можуть суттєво підвищити рівень безпеки в українських закладах освіти, сприяючи всебічному розвитку учнів у складних умовах сучасного світу.

Отже, забезпечення психологічної підтримки, створення всіх необхідних умов, включаючи інклюзивний простір, впровадження превентивних заходів проти булінгу та навчання навичкам комунікації сприяє формуванню комфортної, здорової та безпечної атмосфери в освітньому закладі. Таким чином, безпечне освітнє середовище стає основою для успішного навчання і розвитку особистості

учнів, що має стратегічне значення для майбутнього української освіти. Учитель є ключовою фігурою в успішному впровадженні реформи НУШ, оскільки він має великий вплив на освітній процес та розвиток компетенцій учнів.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / За заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

2. Трибушна К.Ю. Шляхи організації безпечного освітнього середовища в новій українській школі. Івано-Франківськ, 2024. 62 с.

3. Хомяк Н.В. Створення безпечного освітнього середовища початкової школи. *Безпечне освітнє середовище як умова навчання, соціалізації та самореалізації дитини* 2024. С.226–231. URL: https://vippo.org.ua/files/conference/--171644610979649.pdf (дата звернення: 26.04.2026).

4. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посібник. Київ: 2018. 56 с.

ТВОРЧІСТЬ ГАЛИНИ ПАГУТЯК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Гончарук В. А., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,*

Диченко А. О., *здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,*

Пришлюк Ю. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.*

Сучасна освіта орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на формування духовно зрілої особистості, здатної до морального вибору, емпатії

та відповідальної громадянської позиції. У цьому контексті важливого значення набуває організація інноваційного освітнього середовища, яке поєднує традиційні методи навчання з новими педагогічними підходами, спрямованими на розвиток критичного мислення, творчості та ціннісних орієнтацій учнів.

Одним із ефективних засобів формування морально-етичних цінностей є сучасна українська література, зокрема творчість Галини Пагутяк, що вирізняється філософською глибиною, символічністю та психологічною проникливістю. Вивчення новел Галини Пагутяк у ЗЗСО є актуальним завданням, оскільки її твори поєднують психологічну глибину, символіку, міфологічні алюзії та фольклорні мотиви, що сприяє розвитку критичного мислення, емоційної чутливості та культурної компетентності учнів [1, с. 16]. Її новелістика порушує важливі моральні проблеми – відповідальності людини за свої вчинки, взаємин між людиною і природою, духовного вибору та пошуку істини.

Твори письменниці дають змогу організувати на уроках української літератури інноваційне освітнє середовище, у якому поєднуються літературознавчий аналіз, психологічна інтерпретація та організація навчання з використанням творчих методів. Це сприяє формуванню в учнів морально-етичних орієнтирів, розвитку емоційного інтелекту та здатності до рефлексії.

Метою дослідження є розкриття педагогічного потенціалу творчості Галини Пагутяк у формуванні морально-етичних цінностей учнів та визначення ефективних методів її використання в умовах інноваційного освітнього середовища.

Ознайомлення старшокласників (10–11 класи) з творчістю Галини Пагутяк передбачено чинною програмою з української літератури (2018 р.) [2, с. 144]. На рівні « Стандарт» її доробок розглядається в межах теми « Сучасна українська література» у розділі « Проза, есеїстика» – із вивченням творів « Потрапити в сад» та « Косар» [2].

На профільному рівні творчість письменниці включено до теми «Сучасна українська література (огляд)» , зокрема питання « Твори Г. Пагутяк, Ю. Андруховича, О. Забужко, І. Римарука, В. Слапчука, В. Махна, Є. Пашковського та ін. Неоавангардистські, постмодерні пошуки в сучасній

українській літературі. Постмодернізм як один із художніх напрямів мистецтва 1990–х років. Зв’язок зі світовим постмодернізмом: поєднання різних художніх систем, синтезу мистецтва з антимистецтвом, елітарної і « масової» культур, карнавального, сміхового та серйозного ставлення до дійсності» [3, с. 144].

Крім того, програма містить рекомендований список для самостійного читання, до якого увійшли такі твори авторки, як « Записки білого пташка» , «Захід сонця в Урожі» , « Королівство» , « Урізька готика» та ін. [3, с. 150]. У межах профільного рівня також передбачено одну годину на читацький практикум, що орієнтований на ознайомлення з актуальною сучасною літературою та формування навичок деконструктивного й дешифрувального читання.

Можна внести до розгляду на уроках української літератури у 10–11 її твори « Втеча звірів, або Новий бестіарій» , « Сни Юлії і Германа. Кенізберзький щоденник» ,«Діти» , « Лялечка і Мацько» .

Сучасна методика викладання літератури розглядає художній текст як важливий інструмент формування духовного світу особистості. Через образи, символи та сюжетні конфлікти учні мають змогу осмислювати моральні проблеми та співставляти їх із власним життєвим досвідом. Творчість Галини Пагутяк характеризується поєднанням філософської проблематики, психологічної глибини та символічної образності. У її новелах порушуються питання добра і зла, свободи і відповідальності, взаємин людини з природою та духовних пошуків особистості.

Важливою особливістю новелістики письменниці є використання символів та архетипних образів, які мають глибоке культурне й моральне значення. Наприклад, у новелі « Втеча звірів, або Новий бестіарій» образи тварин виконують символічну функцію та відображають людські риси характеру. Так, вовк символізує агресію, а лисиця – хитрість, що дає змогу учням усвідомити психологічні аспекти поведінки персонажів і замислитися над моральними наслідками людських вчинків [4, с. 78].

Не менш важливою є психологічна проблематика творів письменниці. У новелі « Сни Юлії і Германа. Кенізберзький щоденник» увага зосереджується

на внутрішньому світі персонажів, їхніх переживаннях і моральних конфліктах. Аналіз монологів та внутрішніх переживань героїв сприяє розвитку емпатії, рефлексивного мислення та здатності учнів до моральної оцінки вчинків персонажів [5, с. 82].

У новелі « Діти» письменниця використовує численні алюзії на міфи, легенди та літературні традиції, що дає змогу застосувати інтертекстуальний підхід у процесі навчання. Такий підхід сприяє формуванню культурної компетентності та міждисциплінарного мислення учнів, допомагає усвідомити зв'язок між літературою, історією та культурою [6, с. 142].

Отже, творчість Галини Пагутяк має значний виховний потенціал, оскільки її твори поєднують філософські роздуми, моральні проблеми та глибокий психологізм, що сприяє формуванню духовних і моральних цінностей учнів.

Ефективне використання творчості Галини Пагутяк в освітньому процесі із застосуванням інноваційних методів і форм роботи активізують пізнавальну діяльність учнів та сприяють розвитку їхнього творчого потенціалу.

Одним із ефективних методів є комплексна методика аналізу художнього тексту, що охоплює семантичний, психологічний та інтертекстуальний підходи.

Семантичний аналіз передбачає дослідження символіки та образної системи твору. Під час аналізу новели « Втеча звірів, або Новий бестіарій» учні визначають значення символічних образів тварин, що допомагає глибше зрозуміти морально- філософський зміст твору.

Психологічний аналіз спрямований на дослідження внутрішнього світу персонажів. У процесі вивчення новели « Сни Юлії і Германа. Кенізберзький щоденник» учні аналізують внутрішні монологи та переживання героїв, що сприяє формуванню емоційного інтелекту та розвитку здатності до співпереживання.

Інтертекстуальний підхід передбачає порівняння літературного твору іншими культурними текстами. Аналіз алюзій на міфи та легенди у новелі «Діти» дає змогу розширити культурний кругозір учнів та сприяє розвитку міждисциплінарного мислення.

Для ефективного вивчення творчості Галини Пагутяк на уроках літератури доцільно використовувати різноманітні практичні прийоми:

Порівняльний аналіз. Учні порівнюють образи персонажів, символи та мотиви у різних творах письменниці, визначаючи їхні спільні та відмінні риси.

Творчі завдання. До них належать написання альтернативних продовжень її творів, створення ілюстрацій або візуальних образів персонажів, написання есе. Такі завдання сприяють розвитку креативності та особистісного ставлення до прочитаного.

Групові проєкти. Учні можуть створювати презентації або театралізовані постановки за мотивами творів письменниці. Така форма роботи розвиває комунікативні навички та навички співпраці.

Методика вивчення творчості письменниці може передбачати кілька етапів.

Підготовчий етап. Учні ознайомлюються з біографією Галини Пагутяк, історичним та культурним контекстом її творчості, читають обрані новели «Втеча звірів або новий бестіарій» , «Сни Юлії і Германа. Кенізберзький щоденник» , « Королівство»).

Аналітичний етап. Проводиться детальний аналіз художніх образів, символів, архетипів та моральних конфліктів персонажів.

Практичний етап. Учні виконують творчі завдання: складають таблиці, пишуть есе, створюють комікси, готують презентації.

Контрольний етап. Передбачає усне та письмове оцінювання результатів навчання.

Оцінювання результатів вивчення творчості Галини Пагутяк має бути комплексним і формувальним, тобто враховувати не лише рівень знань, а й процес мислення, самостійність і креативність учнів. Основними критеріями оцінювання є: розуміння символіки й архетипів твору, глибина аналітичного осмислення змісту, здатність до міжтекстових зіставлень, оригінальність творчих робіт. Такий підхід сприяє формуванню інтегрованої літературної компетентності, яка поєднує когнітивні, емоційні та творчі компоненти.

У результаті вивчення творчості Галини Пагутяк учні набувають таких умінь: інтерпретувати символи та фольклорно-міфологічні алюзії; розуміти психологічні та моральні конфлікти персонажів; розвивати критичне та креативне мислення; усвідомлювати духовні та культурні цінності української літератури.

Таким чином, використання творів Галини Пагутяк в освітньому процесі не лише збагачує літературну освіту, а й сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, здатної до самостійного мислення, морального вибору та творчого самовираження. Новелістика письменниці поєднує психологічну глибину, філософську мудрість і художню естетику, що робить її дієвим засобом виховання духовності, гуманістичних і моральних цінностей учнів.

Список використаних джерел

1. Корабльова О. Засади міфопоетики художньої версії самотності у прозі Галини Пагутяк. *Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка.* Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. Т. 17. С. 15–19.
2. Українська література: програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи (рівень стандарту). 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv
3. Програма. Українська література 10-11 класи. Профільний рівень. 2017. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/program-ukr-lit1.pdf
4. Бокшань Г. Неоміфологізм у художній прозі Галини Пагутяк: дис. … канд. філол. наук : 10.01.01 . Київ–Херсон, 2017. 237 с.
5. « Видіння Орфея» . Галина Пагутяк. URL: https://osvita.ua/school/literature/p/72956/
6. Казанова О. В. Аспекти жанрового синтезу в оповіданнях та новелах Галини Пагутяк. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2020. Т. 31(70), № 1(3). С. 141–144. URL: https://url-shortener.me/LUNQ

ТЕХНОЛОГІЇ AI + XR У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Горбенко Є. О., *асистент кафедри мікроелектроніки, електронних приладів та пристроїв Харківського національного університету радіоелектроніки*

Актуальність проблеми. В умовах стрімкої цифровізації від якості інформаційної культури здобувачів технічних спеціальностей залежить не лише академічна успішність, а й безпека інженерних рішень, інженерна відповідальність та етичність роботи з даними. Поєднання AI (штучного інтелекту/Artificial Intelligence) та технологій XR (розширеної реальності/ Extended Reality — доповнена реальність AR, віртуальна реальність VR, змішана реальність MR) створює середовище, де критична оцінка джерел, відтворюваність висновків і прозорість аргументації формуються через занурений досвід, аналітику навчання та адаптивний супровід тьютора на базі AI [1; 3].

Систематичні огляди показують, що використання VR підсилює просторове мислення, перенос умінь і мотивацію, тоді як AI у вищій освіті забезпечує персоналізацію й оперативний зворотний зв'язок [1; 2; 3]. Для відповідального впровадження важливо гарантувати доступність і міжсумісність рішень, досягається стандартизованими інтерфейсами та дотриманням принципів Універсального дизайну навчання (UDL, Universal Design for Learning) і Веб- стандартів доступності (WCAG, Web Content Accessibility Guidelines) [6; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляди XR в університетській підготовці демонструють стійкі ефекти на результати навчання, особливо інженерії та STEM, де безпечне моделювання ризикованих процедур і візуалізація невидимих процесів покращують розуміння складних концептів [1; 2]. У сфері AI для вищої освіти домінують напрями інтелектних тьюторів, рекомендаційних систем і аналітики навчання; водночас відзначаються виклики етики даних, прозорості алгоритмів і валідності оцінювання [3; 5]. Дослідження гейміфікації вказують на покращення залученості та наполегливості [9], якщо ігрові механіки пов'язано з чіткими критеріями досягнень і змістовним фідбеком, а не лише з балами й рейтингами [4]. На рівні стандартів OpenXR

забезпечує кросплатформеність XR-додатків, xAPI (Experience API) фіксує події навчальної активності для подальшої аналітики, а WCAG 2.2 та UDL задають рамки доступності контенту й сценаріїв взаємодії [6; 7; 8].

Мета дослідження. Сформувати концептуальну архітектуру інтеграції AI + XR для розвитку інформаційної культури здобувачів технічних спеціальностей та окреслити методи застосування і вимірювання ефектів у прикладних доменах електроніки, інженерії та освіти.

Виклад основного матеріалу. Архітектура рішення вибудовується навколо чотирьох узгоджених шарів. На рівні досвіду користувача XR-сцени реалізуються з використанням OpenXR, що дозволяє розгортати один і той самий навчальний модуль на різних шоломах віртуальної реальності (HMD, Head-Mounted Display), мобільних і настільних платформах без втрати функціональності жестового вводу, трекінгу та рендерингу [6; 8]. На рівні даних взаємодії кожна суттєва дія студента кодується у форматі xAPI з контекстом задачі, наборами ресурсів і посиланнями на використані джерела; події зберігаються в сховищі навчальних записів (LRS, Learning Record Store) і синхронізуються з системою керування навчанням (LMS, Learning Management System) для аналітики траєкторій навчання та прозорої реконструкції логіки рішень [7]. Інтелектний шар поєднує тьютора на базі великої мовної моделі (LLM, Large Language Model) з доменною онтологією курсу та модулем виявлення типових помилок; на цій основі система пропонує мікропідказки, формує адаптивні виклики, пояснює невідповідності між отриманими даними й гіпотезами та звертає увагу на етичні ризики: неналежні посилання, слабкі джерела, недоведені висновки [3; 5]. Нарешті, шар доступності й педагогічного дизайну задається через UDL і WCAG 2.2: дублювання аудіоінструкцій текстом і візуальними піктограмами, керування темпом, масштабовані інтерфейси, альтернативні канали зворотного зв’язку та сумісність із допоміжними технологіями; це важливо як для інклюзії, так і для формування культурної чутливості до різних способів сприйняття інформації [6; 7].

Методи реалізації прив’язуються до предметної логіки. Наприклад, у викладанні електроніки VR-сценарій « Діагностика шуму в сигнальному

ланцюзі» пропонує студенту послідовно перевіряти гіпотези, спостерігати осцилограми, змінювати параметри фільтрації та співвідносити отримані результати з даташитами; тьютор на основі AI ставить уточнювальні питання, пояснює компроміси між чутливістю й пропускною здатністю та просить аргументувати вибір джерел з відсиланнями до наукових публікацій [1; 3]. В інженерії XR-симуляція « Монтаж і тестування вузла друкованої плати (PCB, Printed Circuit Board)» поєднує гейміфікаційні механіки не як самоціль, а як інструмент змістовного зворотного зв'язку: досягнення відкриваються за відтворювані « ланцюжки доказів» , коректні внутрішньотекстові посилання та послідовне випробування альтернативних гіпотез [4].

В усіх випадках події xAPI відображають не тільки результат, а й шлях: запити пошуку, переходи між матеріалами, час на аналіз, спроби аргументації, що дозволяє простежити причинно-наслідкові зв'язки між практиками роботи з інформацією та кінцевим якісним висновком [7].

Підхід до оцінювання поєднує метрики результату і процесу. До результативних належать приріст за стандартизованими шкалами критичного мислення, точність розв'язання практичних задач у VR, якість аргументації з коректними посиланнями та відтворюваність висновків, а також перенос на «сухі» задачі поза XR [1; 2]. Процесні метрики спираються на журнали xAPI і включають частку перевірених джерел, частоту звернень до первинних публікацій, збалансованість часу між пошуком і аналізом, сталість застосування етичних норм цитування, а також динаміку помилок і реакцію на зворотний зв'язок тьютора; синтезовані дані аналізуються інструментами навчальної аналітики з відкаліброваними порогами, щоби уникати хибних інтерпретацій і підтверджувати реальні зрушення, про які послідовно свідчать огляди на використаня AI/XR у вищій освіті [1; 3; 5].

Висновки. Інтеграція AI + XR в освітній процес є дієвим підходом до формування інформаційної культури, оскільки поєднує занурений досвід, адаптивний супровід і прозору аналітику діяльності; ефекти найбільш помітні в сферах, де необхідні просторове мислення та робота з доказами, зокрема

в електроніці та інженерії.[1; 2; 3]. Міжсумісність на основі OpenXR і журналювання xAPI дозволяють масштабувати рішення та відстежувати не тільки правильність відповіді, а й якість мисленнєвого процесу. [4; 6; 7; 8].

Доступність за UDL/WCAG не є додатком до дизайну, а умовою валідності результатів, оскільки забезпечує рівні можливості прояву компетентностей і коректне вимірювання зрушень; запропонована архітектура поєднує педагогічну доцільність із технічною сумісністю та задає напрям подальших емпіричних досліджень із наголосом на валідовані метрики і етичні аспекти використання даних [3; 5].

Список використаних джерел

1. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. Computers & Education. 2020. 147. 103778.
2. Wu B., Yu X., Gu X. Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. British Journal of Educational Technology. 2020. 51(6). 1991–2005.
3. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. 16(1). 39.
4. Subhash S., Cudney E. A. Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. Computers in Human Behavior. 2018. 87. 192–206.
5. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. 2021.
6. W3C. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. 2023. URL: https://www.w3.org/TR/WCAG22 (дата звернення: 19.10.2025)
7. ADL Initiative. Experience API (xAPI) Specification, Version 1.0.3. 2017. URL: https://github.com/adlnet/xAPI-Spec (дата звернення: 19.10.2025)
8. Khronos Group. OpenXR 1.1 Specification. 2024. URL: https://www.khronos.org/registry/OpenXR/specs (дата звернення: 19.10.2025)

9. Горбенко Є. О. Реконструкція вищої освіти: як гейміфікація може підвищити мотивацію студентів. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід* . Харків : ХГПА, 2024 С.147

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Горовенко О. А., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Шемет О. О., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасному освітньому просторі вивчення іноземної мови дедалі частіше сприймається не просто як оволодіння граматикою та словниковим запасом, а як процес міжкультурної комунікації, де важливу роль відіграють емоції, взаєморозуміння та психологічний комфорт. Сьогоднішній учень потребує не лише знань, а й уміння відкрито спілкуватися, долати страх помилитися та вільно висловлювати власні думки іншою мовою. Саме тому на перший план виходить питання розвитку емоційного інтелекту, який допомагає встановлювати ефективний контакт між учителем і учнями, підтримувати позитивну атмосферу на уроці та сприяти подоланню мовного бар’єру.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що значна частина учнів, навіть маючи достатній рівень володіння англійською мовою, зіштовхується з труднощами у спілкуванні. Це може проявлятися у хвилюванні, скутості, страху зробити помилку або бути неправильно зрозумілим. Подібні емоційні стани часто

перетворюються на внутрішні перепони, які заважають вільному мовленню. Водночас саме емоційний інтелект допомагає усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти емоційні реакції інших людей і використовувати ці знання для побудови ефективної комунікації. Для вчителя англійської мови вміння розвивати емоційний інтелект у дітей стає важливою частиною професійної компетентності, адже саме через емоційний зв'язок формується довіра, інтерес і внутрішня мотивація до вивчення мови.

Метою даної роботи є дослідження потенціалу, особливостей та практичних шляхів використання емоційного інтелекту як ефективного засобу створення сприятливого навчального середовища на уроках англійської мови.

Мовні бар'єри, які виникають у процесі навчання англійської мови долають завдяки інтеграції мовної освіти в реальні комунікативні ситуації. Ефективними є практики мовного занурення, активне використання ESL-підходів, а також технологічних інструментів для перекладу та підтримки розуміння висловлювань у режимі реального часу. Такі засоби дозволяють учням відчути більшу впевненість і поступово відмовлятися від опори на рідну мову [4, с. 7].

У сучасній методиці викладання англійської мови особлива роль відводиться вступним активностям – так званим warm-up або lead-in. Такі вправи є багатофункціональними, адже вони не лише формують позитивний емоційний фон, а й допомагають активувати мовленнєвий апарат учнів, налаштувати їх на сприйняття ключових тем та забезпечити активне залучення до навчального процесу з перших хвилин заняття. Більшість досліджень сходяться на думці, що warm-up активності є невід'ємним компонентом ефективного уроку ділової англійської, сприяючи досягненню як педагогічних, так і психологічних цілей.

Розгляд емоційного інтелекту як освітньої технології передбачає чітку послідовність дій для досягнення результату. Першим етапом є діагностика та налаштування. Вчитель використовує warm-up активності не просто для розваги, а як засіб моніторингу для оцінки емоційного фону групи. Це дозволяє вчасно виявити рівень тривожності або втоми та адаптувати складність матеріалу,

створюючи психологічно безпечний простір, необхідний для подолання мовного бар'єру.

Дослідження, що фокусуються на дидактичних аспектах, демонструють, що добре сплановані warm-ups ефективно активують раніше вивчену лексику та фрази, пов'язані з темою уроку. Вони слугують мостом, який плавно вводить учнів у нову тему [2].

Навчання іноземній мові часто включає ситуації, які заслуговують окремої уваги, а саме подолання мовного бар'єру через приборкання страху помилок та невпевненості. Відбувається напрацювання емоційної стійкості, що впливає на здатність ефективно володіти власними емоціями під час складної розмови. У людей з високим рівнем емоційного інтелекту легше відбувається адаптація у разі виникнення надзвичайної ситуації.

Вивчення іноземних мов є потужним інструментом розвитку емоційного інтелекту у руках людини. Це сприяє не лише кращому розумінню інших культур і людей, а й формуванню глибшого розуміння власних емоцій, що має позитивний вплив на якість комунікацій та власного розвитку [3, с. 169].

Крім того, технологічний підхід передбачає навчання учнів інструментам саморегуляції. Це допомагає їм самостійно ідентифікувати моменти виникнення комунікативної затримки та застосовувати алгоритми зниження стресу безпосередньо під час розмови. Формування такої емоційної стійкості дозволяє учням перетворювати страх помилки на конструктивний досвід.

Водночас розвиток емоційної стійкості стає можливим лише за умови використання інтерактивних форматів, що мінімізують психологічний тиск. У зв'язку з цим особливої значущості набувають ігри та ігрові технології, які виконують не лише розважальну, виховну та розвиваючу функції, але й релаксаційну. Вони знімають на уроці емоційну напругу через невимушений характер спілкування, мотивують до вивчення мови, підвищують ефективність і якість освітнього процесу, покращують характер взаємодії вчителя й учня, допомагають створити сприятливу позитивну атмосферу на уроці [1, с. 64].

Застосування інтерактивних методів і прийомів навчання на уроках англійської мови є пріоритетним. Інтерактивні методи характеризуються високою комунікативною спрямованістю й активним включенням учнів у навчальну діяльність, допомагають формуванню ключових компетентностей, розвитку креативного мислення учнів, їх творчих здібностей. До інтерактивних методів, що успішно застосовуються на уроках англійської мови, належать такі: «Mind Map» (Інтелект-карта), « Brain Storming» (Мозковий штурм), « Aquarium» (Акваріум), « Role Play» (Рольова гра), Project (Проєктна технологія), « Snow ball» (Снігова куля) тощо.

Інтеграція цих методів забезпечує другий етап технології – когнітивне занурення через емоції. Наприклад, під час рольової гри акцент зміщується з механічного повторення фраз на аналіз стану персонажа, розуміння почуттів якого допомагає учню природніше підбирати лексику. Це перетворює вивчення мови на процес усвідомленої комунікації, де емоційний інтелект допомагає розкрити інтелектуальні можливості учня через усунення психологічних бар'єрів.

Тож, залежно від теми, цілей та завдань, ці методи можна використовувати на уроках англійської мови з метою розвитку емоційного інтелекту, оскільки вони сприятимуть усвідомленню та розумінню власних емоцій; розвитку емпатії, соціальних навичок, формуванню навичок саморегуляції [1, с. 65].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження технологій емоційного інтелекту у процес вивчення англійської мови сприяє створенню психологічно комфортного навчального середовища та значно підвищує ймовірність подолання мовного бар'єру. Завдяки гармонізації емоційного фону, навчання перетворюється з механічного засвоєння правил на живий процес самовираження. Емоційно підтримувальне навчальне середовище, методично продумана взаємодія та різноманітні технології розвитку емоційної компетентності формують умови, у яких учень відчуває себе впевнено, вільно та готово до активного спілкування іноземною мовою. У такому контексті вчитель постає не лише джерелом знань, а фасилітатором, який вибудовує простір довіри та відкритості. Саме цей підхід створює перспективи для розкриття

комунікативного потенціалу та становлення справжньої іншомовної компетентності» .

Список використаних джерел

1. Денисенко Ю. О. Розвиток емоційного інтелекту на уроках англійської мови. *Альманах.* 2025. № 8. С. 61–67.

2. Марченко Н. Роль Warm-up активностей у викладанні ділової англійської мови. *Науковий журналогляд.* №4(103), 2025. URL: https://surl.li/gmbmzn (дата звернення: 30.04.2026).

3. Нікітіна Д. С., Яковенко Ю. В. Емоційний інтелект і мовна освіта: як вивчення мов впливає на розвиток емпатії. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції* : матеріали VII Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф., м. Харків, 20 лют. 2025 р. / Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2025. С. 166-170. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi82/0061853.pdf#page=166 (дата звернення: 30.04.2026).

4. Савчук Н. М. Стратегії подолання бар'єрів міжособистісної комунікації. *Перспективи та інновації науки.* 2024. № 10 (44). С. 526–534. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17829 (дата звернення: 01.05.2026).

DEVELOPING STUDENTS' SOCIOCULTURAL RESILIENCE THROUGH AUTHENTIC NEWS AND MEDIA TEXTS

Horovenko O. A., *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Philology, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council,*

Nykyforova D. S., *Bachelor's degree student, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council*

In today's globalised world, where the flow of information has become an integral part of everyday life, learning a foreign language goes far beyond mastering grammatical structures and vocabulary. The need to prepare learners for successful interaction in a

foreign-language environment has come to the fore, a skill that requires not only linguistic proficiency but also a high level of social and cultural competence.

The relevance of the topic stems from the fact that news and media texts are the most up-to-date source of authentic language in use and current socio-cultural context. They reflect the real state of public opinion, value systems, and the dynamics of change in the cultures of the countries whose languages are being studied. However, working with such materials requires special methodological approaches, as an untrained learner may become vulnerable to manipulative techniques, stereotyping or cognitive distortions conveyed through the media.

The aim of this paper is to establish the theoretical foundations and outline the practical tools for fostering socio-cultural resilience in learners when working with authentic media texts.

Achieving this goal involves reviewing approaches to media content analysis, thereby transforming the educational process from passive consumption of information into active exploration of the world.

This promotes the development of media competence, emotional intelligence and the capacity for intercultural dialogue, in which the student is not just a listener but a conscious member of global communication, able to distinguish facts from interpretations and to respect cultural diversity without losing their own identity.

The development of socio-cultural resilience in learners today is based on the development of digital resilience using the methodology of D. Frau-Meigs [2], which helps students effectively counter disinformation in the authentic media landscape. This process is integrated with the concept of critical media literacy by D. Kellner and J. Share [3], aimed at deconstructing hidden sociocultural meanings in news, and is also based on the updated CEFR standards [1], which define mediation and working with authentic texts as the foundation of modern intercultural communication.

The essence of a learner’s sociocultural resilience lies in their ability to critically decode media texts and maintain intellectual autonomy amidst intense informational influence. According to research by J. Polizzi, the aim of developing such resilience lies not only in acquiring knowledge about another culture, but also in developing digital

literacy skills that enable individuals to effectively recognise manipulation and counteract disinformation in the authentic media space [4]. Thus, sociocultural resilience becomes the foundation for safe intercultural communication and informed digital citizenship.

When working with current media materials, the pedagogical focus shifts from the study of lexical and grammatical structures to the critical interpretation of hidden meanings. This helps to engage students, encouraging them to move from passive reception of the text to its independent analytical examination.

Let us consider specific teaching methods and techniques, divided into stages of work.

1. The ‘Media Triangle’ method.

This approach serves as the fundamental methodological basis for the systematic deconstruction of media messages of any type.

Students must answer three questions:

– Who is the author and who owns the resource? (Source analysis).

– Who is this text addressed to? (Target audience and its values).

– What linguistic devices are used to exert influence? (Choice of headlines, manipulative adjectives, use of emotive photos).

2. The ‘Fact-Checking Lab’ technique.

Students work not only with the text but also with hyperlinks and primary sources. The task is to find the original source of a quote or statistical data in a news article to verify whether the information has been taken out of context. The result is the development of a habit of double-checking information before trusting it.

3. The ‘Cross-Perspective Analysis’ technique.

Working with two or three authentic sources on a single topic. The task involves comparing how media outlets from different countries (for example, the BBC and Al Jazeera) describe the same event. Which facts do they highlight, and which do they omit? What words do they use to describe the main characters?

The result of this work is an understanding of the socio-cultural differences in the interpretation of world events.

4. The ‘Reverse Scripting’ method involves a creative reinterpretation of a media text.

The task is to rewrite a news story from a different perspective. For example, if an article is written from a skeptical point of view, students must rephrase it from an optimistic perspective, using authentic language clichés. The result is an understanding of how easily language can alter perceptions of reality.

5. The ‘Headline Decoding’ technique.

Analysis of clickbait and ways of attracting attention.

The task is to compare the headline with the actual content of the article. Determine whether the headline is neutral or contains a hidden judgement (for example, the use of trigger words such as ‘shocking’, ‘scandalous’, ‘finally’, etc.). Particular attention should be paid to identifying hate speech and emotionally charged vocabulary that provokes socio-cultural hostility.

As for the lesson plan, it might look like this:

1) Pre-reading stage. Predicting the content based on the illustrations and the title. Discussing what the students already know about this event.

2) While-reading stage. Identifying key facts (who, where, when) and distinguishing them from the author’s opinions (evaluative judgements). An important element is the consideration of algorithmic literacy: discussing how the algorithms of digital platforms might have influenced the presentation of this information and its appearance in the user’s news feed.

3) Post-reading stage. Discussion of the socio-cultural implications of the event. Creating one’s own counter-narrative media product, for example, writing an objective ‘anti-clickbait’ headline, a factual rebuttal comment, or an analytical thread-understood as a series of interconnected short posts on social media (most commonly on X/Twitter, Threads or Mastodon), which together constitute a comprehensive study or in-depth analysis of a specific topic.

These methods transform language learning into the practice of real-life communication, where the main outcome is not only fluency in English, but also the development of an autonomous, critically thinking individual capable of maintaining

socio-cultural resilience against disinformation and manipulative influences in the global digital space.

To summarise, we note that the integration of authentic media texts into the foreign language learning process is a strategically important step towards fostering socio-cultural resilience in today's learners. The application of the proposed methods and techniques – from deconstructing headlines to creating analytical threads – allows the focus to shift from the academic study of language to the development of critical media literacy and algorithmic vigilance. As a result of this approach, students are transformed from passive consumers of content into autonomous researchers who not only possess linguistic tools but are also capable of effectively identifying manipulation, whilst maintaining their own identity and intellectual independence in a dynamic digital environment.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Companion volume. 2020. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (Last accessed: 27.04.2026).

2. Frau-Meigs D. Algorithm Literacy as a Subset of Media and Information Literacy: Competences and Design Considerations. *Digital.* 2024. Vol. 4. P. 512–528.

3. Kellner D., Share J. The Critical Media Literacy Guide : Engaging Media and Transforming Education. Leiden : Brill, 2019. 192 p.

4. Polizzi G. Digital literacy and the role of resilience in the age of misinformation. *London School of Economics and Political Science*. 2021. URL: https://eprints.lse.ac.uk/108460/ (Last accessed: та звернення: 27.04.2026).

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА В ЗВО УКРАЇНИ (ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТ.)

Гресько В. В., *здобувач освіти третього освітньо–наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.*

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення практикоорієнтованої підготовки фахівців у галузі цивільного права в закладах вищої освіти України (далі – ЗВО України). У сучасній юридичній освіті зростає значення інтерактивних методів навчання, зокрема ділової гри, яка забезпечує формування професійних компетентностей, навичок правозастосування та комунікації. Водночас, наукові підходи українських дослідників до використання ділової гри у підготовці зазначених фахівців в першій чверті XXI століття залишаються недостатньо систематизованими у вітчизняній науково–педагогічній літературі, що зумовлює потребу їх комплексного аналізу.

Питання доцільності застосування методу ділової гри у підготовці правників та його ефективності при викладанні цивільно–правових навчальних дисциплін в ЗВО України першій чверті XXI ст. було розкрито в працях Н. Артикуци, І. Балюк, Т. Коломоєць, О. Меленко, Ю. Серебрякової та ін.

Тому, метою цього дослідження є аналіз та узагальнення наукових підходів до застосування методу ділової гри у підготовці фахівців у галузі цивільного права у ЗВО України в зазначений вище часовий проміжок.

Під час проведення дослідження нами було проаналізовано такі підходи вищевказаних науковців до даного методу навчання.

Зокрема, Т. Коломоєць наголошує на високій ефективності методу ділових ігор для здобувачів освіти, які вивчають цивільне право, оскільки в ході їх проведення учасникам необхідно оцінювати законність й обґрунтованість вирішення конкретних справ, правильність оформлення процесуальних документів. Досвід використання ділових ігор на юридичному факультеті ЗДУ,

який практикується з 2000–2001 навчального року продемонстрував, що рівень засвоєння матеріалу студентами з дисциплін, при вивченні яких активно використовувалися ділові ігри був значно вищий у порівнянні з дисциплінами, при викладанні яких використовувалися традиційні методи навчання [3, с. 74 – 75].

Так само, Н. Артикуца стверджує, що ділова гра « посилює мотивацію студентів до навчання, оскільки дозволяє наочно побачити або відчути прогалини у знаннях (своїх та інших дійових осіб). Бажано призначати спеціальних аналітиків–експертів, які спостерігають за перебігом гри та надають їй всебічну оцінку» [1, с. 7].

Проте, на переконання І. Балюк, введення в навчальний процес ділової гри не повинно призвести до перебудови всієї методики навчання. Навчання майбутніх юристів потребує отримання суттєвих знань теорії права та чинного законодавства, які базуються на класичних методах, а ділова гра має слугувати додатковим інструментом [2, с. 660].

О. Меленко зазначає, що « аналіз досвіду проведення ділових ігор показує, що вони дозволяють студентам набути навички публічних виступів, розвинути їхні творчі та аналітичні здібності, надають упевненості у своїх силах при реалізації відведеної ролі з виконання завдань у діловій грі, допомагають краще засвоїти теоретичний курс і визначити доцільність отримання обраної професії» .

При цьому, даний науковець вказує на те, що прикладом даної методики при викладанні курсу « цивільне право» може стати моделювання ситуації розробки, укладання й оформлення будь-якого цивільного договору, що в свою чергу, дає можливість проаналізувати ситуацію, пов’язану зі спором, який виникає в момент укладання договору або визнанням його недійсним чи неукладеним. Це означає, що студенти мають можливість на практиці самостійно розробити цивільно-правовий договір, який би відповідав вимогам діючого законодавства, а також поетапно дотриматися всіх правових норм на шляху його укладення. При використанні даного методу в здобувачів формуються навички роботи в команді, відбувається активізація та підвищення рівня сприйняття теоретичної

і практичної інформації, а процес навчання стає більш творчим, який найбільше запам’ятовується студентам [4, с. 89].

Подібної думки дотримується й Ю. Серебрякова. Вона приходить до висновку, що ділова гра є ефективним засобом активізації вивчення навчальної дисципліни, оскільки « фабули для проведення такої гри складаються на базі судової практики вирішення спорів, що виникають з орендних відносин, зокрема спорів, пов’язаних із внесенням змін до договору оренди, спорів, пов’язаних ізна врахуванні стягненням збитків за невиконання або неналежне виконання зобов’язань за договором оренди майна, спорів, пов’язаних із застосуванням засобів забезпечення виконання зобов’язань в договорах оренди тощо» [5, с. 128].

Отже, з огляду на вищенаведене, можна стверджувати, що в українській науково–педагогічній думці першої чверті XXI ст. метод ділової гри розглядався як ефективний інтерактивний засіб практикоорієнтованої підготовки фахівців уна врахуванні галузі цивільного права. Вітчизняні науковці переважно дотримуються думки, що використання ділових ігор сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти, кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, формуванню в них навичок правозастосування, їхньої професійної комунікації та роботи з процесуальними документами.

Таким чином, метод ділової гри виконує мотиваційну, компетентнісну тана врахуванні комунікаційну функції під час професійної підготовки майбутніх цивілістів.

Проведений аналіз наукових підходів засвідчує поступове утвердження ділової гри як одного з ключових інтерактивних методів професійної підготовки таких фахівців у ЗВО України у першій чверті XXI ст. Поряд з цим, простежується позиція щодо доцільності поєднання методу ділових ігор із традиційними методами навчання, а не їх повної заміни.

Слід зазначити, що проведене нами дослідження не є завершенням порушеної проблематики ефективності та доцільності застосування методу ділової гри при підготовці фахівців у галузі цивільного права у ЗВО України в першій чверті XXI ст. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз

практичного впровадження методу ділової гри під час викладання окремих цивільно-правових дисциплін у ЗВО України.

Список використаних джерел

1. Артикуца Н.В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. *Інноваційні технології у вищій юридичній освіті*: матеріали міжнар. наук. – метод. конф., присвяченої 390 – річчю з дня заснування Київської братської школи – предтечі Києво-Могилянської академії, м. Київ, 25 – 28 трав. 2005 р. / Київ, 2005. С. 3 – 26.

2. Балюк І.А. Ділова гра як інструмент формування компетенції юриста господарського спрямування. *Тренінгові технології як засіб формування знаннєвих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр*: матеріали наук. – метод. конф., м. Київ, 3 – 4 лютого 2009 р. / Київ, 2009. С. 417 – 812.

3. Коломоєць Т.О. Використання активних методів навчання студентів – правників. *Практичні проблеми юридичної освіти України в контексті європейської інтеграції* : матеріали Міжнародній конференції м. Київ, 20 вер. 2001 р. / Київ, 2001. С. 72 – 77.

4. Меленко О.В. Особливості методики викладання навчальної дисципліни « Цивільне право» : традиційний та інноваційний аспекти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Право*. 2012. Вип. 19. Т. 2. С. 87 – 89.

5. Серебрякова Ю.О. Щодо досвіду викладання навчальної дисципліни « Оренда майна у сфері господарювання» . *Правничий часопис Донецького університету*. 2015. № 12. С. 125 – 129.

THE ROLE OF UNIVERSITIES IN PREPARING TEACHERS FOR WORK IN A EUROPEAN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Gut N. V., *Ph.D. (Philology), Associate Professor,*
Foreign Languages and Intercultural Communication Department,
Uman National University

The future of school education in European countries is based on a shared commitment among all stakeholders to support one another in developing a deeper

understanding of multiculturalism; consequently, promoting inclusivity and diversity in education through effective teacher training is not only an educational responsibility but also a social one. As societies become increasingly diverse, teacher training must incorporate strategies to meet the unique needs of diverse student groups. Effective training programmes in formal education institutions, particularly those that take into account the changing demographic landscape in school education, can equip future teachers with the tools and approaches needed to work in multicultural classrooms, develop the necessary skills to understand and embrace ethnic diversity, and to take into account different perspectives and practices that respect the backgrounds and cultures of all learners [4].

Teachers in EU countries typically work in linguistically and culturally diverse environments, shaped by both the linguistic context of their country of residence and the presence of migrants in their society. The coexistence of different languages in schools, whilst offering benefits for both newly arrived pupils and native residents, presents a range of challenges for teachers and school staff. However, teachers who know how to work in such conditions are able to effectively counter racism, discrimination and isolation, whilst promoting tolerance and respect for diversity among their pupils. Delivering high-quality education in a culturally and linguistically diverse classroom is a highly complex and demanding process for all stakeholders and requires specific skills from teaching staff.

That is why three key areas of training for such specialists have been identified:

- teaching in a multicultural classroom (teachers must know how to teach their pupils to value diversity and equality, understand identity development, stereotypes and discrimination in the classroom, be able to encourage self-reflection, create a safe learning environment and have high educational expectations of immigrant pupils);

- second language acquisition (teachers must know how to teach subjects to pupils who do not have full command of the language of instruction, as well as how to adapt the teaching of their subjects in order to teach the language of the host country to those learning a second language) [3];

- responding to the specific needs of migrant pupils (teachers must be able to take into account differences between pupils, be aware of extracurricular and out-of-school

support programmes, and know how to establish contact with parents and migrant communities [2].

Consequently, the Council of Europe emphasises the role of formal education institutions responsible for teacher training across all sectors of education. It is noted that such institutions should: help to overcome stereotypical views, beliefs and concepts related to language learning, culture and intercultural education; develop the multilingual and intercultural competence of future teachers as an important dimension of their pedagogical competence; engage students in a detailed exploration of what multilingual and intercultural approaches in education entail; help future professionals develop the pedagogical competences necessary to manage linguistic and cultural diversity and foster a democratic culture in the classrooms entrusted to them; encourage students to embrace mobility as an important aspect of professional development; promote practical research so that students can contribute to the development of evidence-based educational policy and practice [1, p. 17].

Educational discourse in EU countries reveals a significant discrepancy between multicultural awareness policies and their implementation in teacher training programmes. Thus, the main provisions of this policy are incorporated into university curricula in a fragmentary way, taught as optional modules, or have yet to be included in teacher training programmes. Furthermore, in most European countries, there are no qualification requirements for teachers authorised to teach children whose mother tongue is not the language of instruction. In other words, the demands placed on teachers in the workplace highlight the importance of both pre-service training and continuous professional development, particularly in multicultural educational environments, and this is more effectively achieved when supported by appropriate policies and a regulatory framework.

LIST OF REFERENCES

1. Council of Europe. The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum. Strasbourg: Council of Europe, 2022. URL: https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4

2. Degler E. Background report: Teacher training and professional capacity. SIRIUS Network, 2014.

3. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Reviews of Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students – Policies, Practice and Performance. OECD Publishing, 2010. URL: https://www.oecd.org/education/school/oecdreviewsofmigranteducation-closingthegapforimmigrantstudentspoliciespracticeandperformance.htm

4. Smits T. F., Janssenswillen P. Multicultural teacher education: A cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2020. №33(4). P. 421–445. DOI: https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735557

ДИСКУСІЙНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У СКАНДИНАВСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Демчик Н. О., *здобувачка третього освітньо-наукового рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки*
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Попри високий рівень розвитку систем підготовки учнівської молоді до створення сім'ї у скандинавських країнах (Швеції, Данії, Норвегії, Фінляндії та Ісландії), науковий аналіз дає підстави виокремити низку недоліків і дискусійних аспектів, що мають як педагогічний, так і соціокультурний характер.

Насамперед, при підготовці учнів до створення сім'ї й відповідального батьківства у досліджуваних країнах спостерігається надмірна лібералізація змісту освіти, зокрема в питаннях сексуальності та міжособистісних стосунків. Хоча це сприяє відкритості й толерантності, водночас інколи відбувається зміщення акценту з інституційної цінності сім'ї на індивідуальну автономію, що може знижувати значущість традиційних сімейних орієнтацій у свідомості учнів.

Також при такій підготовці характерною є часткова інтеграція сімейної підготовки учнів в освітній процес, де у багатьох випадках теми – відповідальне батьківство, партнерство, ведення домогосподарства, добробут – розпорошені між різними навчальними предметами (біологія, суспільствознавство, фізична культура, основи здоров'я, релігія), що зумовлює відсутність цілісного уявлення про сімейне життя.

Наступним вважаємо й те, що дослідники (Н. Блум, Ч. Еріксон, Б. Переллі- Гарріс та ін.) відзначають залежність якості підготовки від особистісної компетентності вчителя. Оскільки значна частина тем (особливо питання сексуальної освіти, життєвої компетентності, згоди та стосунків та ін.) передбачає педагогічну автономію, що призводить до нерівномірності змісту і якості навчання залежно від школи або навіть конкретного педагога [2; 4].

Ще одним недоліком у підготовці учнів до створення сім'ї є обмежена увага до практичних аспектів сімейного життя. Хоча учні отримують достатній рівень знань про права, гендерну рівність і сексуальне здоров'я, питання фінансового планування сім'ї, розподілу обов'язків, подолання конфліктів часто розглядаються недостатньо повно, недостатньо системно.

Вважаємо, що досить гострим у підготовці учнівської молоді до створення сім'ї є аспект щодо типів сімейних форм, частково ігноруючи або етнокультурні, або релігійні особливості окремих груп населення, що спричиняє труднощі інтеграції для учнів із традиційними уявленнями про сім'ю.

Крім того, варто зазначити обмежений вплив школи на реальну поведінку молоді, адже формування сімейних установок значною мірою залежить від сімейного середовища, медіа та соціального контексту. У зв'язку з цим ефективність шкільних програм не завжди має прямий і довготривалий результат [1].

Таким чином, попри загальновизнану ефективність скандинавських освітніх моделей, їх аналіз засвідчує наявність певних суперечностей між ліберальними цінностями, освітньою автономією та потребою у більш системній,

практико- та культурно орієнтованій підготовці учнів до створення сім'ї й відповідального батьківства.

Список використаних джерел

1. A contemporary view of « family» in international human rights law and implications for the sustainable development goals (SDGs). Discussion paper. 2017. No. 21, December. 50 s. URL: https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2017/Discussion-paper-A-contemporary-view-of-family-in-international-human-rights-law-en.pdf?utm_source=chatgpt.com

2. Blom N., Perelli-Harris B., Wiik K. A. Relationship quality and family formation in Europe. Advances in Life Course Research. Volume 55, March 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.alcr.2023.100527

3. Danish Ministry of Education. Kvalitet i undervisningen. 2026. URL: https://stukuvm.dk/kvalitet-i-undervisningen/

4. Eriksson C. School achievement and health development in the Nordic countries. Knowledge gaps and concerns about school-age children. Stockholm University. 2021. April. 135 s.

5. Folkehelse og livsmestring. Utdanningsdirektoratet. 2026. URL: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/

6. Sex- och samlevnadsundervisning. Publiceringsår 2018 48 s. URL: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/sex-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-rapport-feb-2018.pdf?utm_source=chatgpt.com

7. Sexuality, consent and relationships in the Swedish Curricula. Skolverket. The National Agency for Education, Solna 2. 2024. 27 s. URL: https://www.skolverket.se/download/18.42902a0c192557b9a4690/1728032029302/pdf13156.pdf?utm_source=chatgpt.com

8. Sundheds- og seksual undervisning og familiekundskab. Undervisningsvejledning. 2019. 46 s. URL: https://emu.dk/sites/default/files/2021-06/gsk_vejledning_ssf.pdf

9. UNESCO. 2021. The Journey Towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report. 72 s. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379607

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Добродій А. О., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта Запорізького національного університету,*

Андрющенко О. О., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Запорізького національного університету*

В умовах становлення інформаційного суспільства та реалізації концепції «Нової української школи» , початкова ланка освіти трансформується в простір, де ключовим завданням стає не просто передача знань, а розвиток активної, самостійної особистості. Сучасна школа вимагає впровадження інноваційних стратегій, що здатні адаптувати освітній процес до потреб « цифрового покоління» , забезпечуючи при цьому виконання важливих розвивальних і соціальних функцій. Оскільки саме на початковому етапі закладається фундамент для подальшого академічного успіху та соціальної компетентності дитини, державна політика орієнтує педагогів на відхід від традиційних методів пасивного засвоєння інформації.

У зв’язку з цим виникає нагальна потреба в пошуку нових методологічних підходів, які могли б забезпечити високий рівень залученості учнів. Однією з таких перспективних відповідей на виклики сучасності стає використання ігрових стратегій для підвищення ефективності в різноманітних галузях, що отримала назву « гейміфікація» .

Гейміфікація – це стратегічне впровадження ігрових механік та елементів (систем балів, рівнів, нагород, конкуренції та самовираження) у неігровий освітній контекст для створення динамічного інтерактивного середовища, яке активізує пізнавальний інтерес та перетворює процес навчання на захопливе дослідження [3]. Цей підхід дозволяє учневі стати повноцінним суб'єктом навчальної діяльності, стимулюючи розвиток критичного мислення, креативності, навичок співпраці та розв'язання проблем, що забезпечує ситуацію успіху для кожної дитини та відповідає стратегічним вимогам реформи Нової української школи.

Термін « гейміфікація» вперше був запропонований британським програмістом Ніком Пеллінгом у 2002 році, проте масове використання ігрових елементів в освітньому процесі розпочалося з 2008 року.

Методичне впровадження процесу гейміфікації в освітній простір початкової школи перебуває у фокусі уваги широкого кола дослідників, серед яких вагомий внесок у розробку теоретичних засад та психологічних механізмів ігрового мислення зробили західні фахівці, зокрема М. Барбер, К. Вербах, К. Капп, Д. Кларк, Дж. Макгонігел та ін. У вітчизняному науковому просторі питання адаптації ігрових стратегій та розвитку цифрової компетентності вчителів досліджували С. Переяславська, Г. Скасків, О. Смагіна, О. Цуранова та ін., які визначають гейміфікацію як потужний чинник підвищення мотивації та інноваційного розвитку педагогічних технологій. Водночас О. Вознюк та О. Дубасенюк наголошують на важливості підготовки педагога до інноваційної діяльності, де вміння застосовувати ігрові методи в умовах освітніх реформ стає обов'язковим компонентом професійної майстерності.

Важливо розмежовувати такі поняття, як « гейміфікація» , « гра» та «навчання, засноване на грі» , оскільки ці категорії мають суттєві методологічні відмінності (таблиця 1.1). Якщо гра – це цілісна система розв'язання проблемних ситуацій за суворими правилами, що відтворює соціальні норми та культурний досвід у творчій формі [1; 2], то гейміфікація є лише інструментарієм.

Порівняльний аналіз цих понять представлено нижче:

Таблиця 1.1. Порівняння гри, навчання через гру та гейміфікації

Критерії	**Гра**	**Навчання через гру**	**Гейміфікація**
Основна мета	Розвага та задоволення від процесу	Досягнення навчальних цілей через гру	Мотивація до виконання конкретних дій
Результат	Обов'язкова наявність виграшу чи програшу	Важливий не результат гри, а засвоєння програми	Орієнтація на досягнення цілей без ризику програшу
Пріоритет	Гра є первинною, успіх – вторинним	Сама гра виступає формою здобуття знань	Використання окремих ігрових механік
Складність	Висока складність створення та реалізації	Трудомісткий і часто вартісний процес	Відносна простота впровадження в існуючі системи
Структура	Наявність сюжету, сцен та правил	Контент адаптований під ігрові сценарії	Інтеграція ігрових елементів (балів, рейтингів) у контент

Таким чином, гейміфікація відрізняється від повноцінної гри своєю гнучкістю, що дозволяє максимально адаптувати процес до навчальних цілей. Завдяки цьому головним пріоритетом стає реальне засвоєння та застосування знань у продуктивному й інтерактивному середовищі.

Розглядаючи гейміфікацію як цілісний процес, у її внутрішній структурі доцільно виокремити три ключові компоненти:

1. компонентний склад – сукупність базових елементів, що наповнюють ігрове середовище (дійові особи, сюжетні лінії, рівні складності, ресурси та система балів);
2. ігрова механіка – набір алгоритмів і правил, які визначають логіку взаємодії всіх елементів і порядок їх розподілу;
3. ігрова динаміка – рівень залученості учасників та інтенсивність розвитку подій у межах обраного сценарію, що забезпечує активну участь у процесі [4, с. 157].

Саме злагоджена взаємодія цих структурних компонентів визначає практичну цінність методики, оскільки гейміфікація освіти покликана забезпечувати реалізацію низки ключових функцій, а саме:

– навчально-розвивальної, що передбачає безпосереднє формування визначених компетентностей у динамічному ігровому контексті.

– діагностично-моніторингової, що виявляється в безперервному відстеженні рівня засвоєних знань учнів, а також оцінюванні динаміки розвитку нових навичок у реальному часі.

– інтеграційної, що полягає в розв'язанні комплексних комбінованих завдань, які одночасно спрямовані на практичне відпрацювання та об'єктивну перевірку сформованих компетентностей.

Реалізація гейміфікації в початковій школі базується на використанні інтерактивних платформ, які адаптують складні навчальні завдання до ігрових форматів, стимулюючи пізнавальний інтерес учнів. Доцільно, на наш погляд, використовувати такі ресурси:

Matific та Math Learning Center: пропонують візуальні моделі та відеоепізоди для вивчення нумерації та обчислень у межах 100, що допомагає дітям краще засвоїти складні поняття через наочність.

Learning.ua та Educaplay: забезпечують виконання різнопланових дидактичних завдань в ігровій формі, де система балів і таблиці лідерів підтримують змагальний дух.

« Розумники» (Smart Kids): комплексний український проєкт, який поєднує комп'ютерні ігри з традиційним навчанням, що дозволяє вчителю відстежувати прогрес учнів у « хмарному кабінеті» .

Gynzy: інноваційний онлайн-сервіс, що забезпечує вчителів повним набором інтерактивного інструментарію – іграми, тестами та анімованими уроками – для максимального залучення учнів в освітній процес.

DigiPuzzle: інтерактивний сервіс, який спеціалізується на гейміфікації навчального контенту через систему розважальних завдань, де ігрові елементи –

від логічних головоломок до віртуальних перегонів – забезпечують високу залученість та емоційний відгук молодших школярів.

Pink Cat Games: сучасний цифровий ресурс, який дозволяє адаптувати навчальний матеріал під індивідуальні потреби учнів через використання понад 200 захопливих ігрових сценаріїв.

« Вивчаю – не чекаю» : мобільний застосунок для учнів 1-4 класів, зміст якого повністю відповідає програмі НУШ. Базується на підходах мікронавчання, через відеоуроки з ігровою практикою та віртуальними героями для вивчення математики й читання.

« Розвиток дитини» : універсальний ресурс, що дозволяє генерувати індивідуальні практичні завдання, які можна використовувати як в цифровому, так і в друкованому форматі.

Отже, гейміфікація є потужним стимулом для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, проте вона виступає лише одним із допоміжних елементів цілісної освітньої системи. Ефективність її застосування безпосередньо залежить від здатності педагога гармонійно інтегрувати ігрові механіки з традиційними дидактичними завданнями рутинного характеру. Особливої значущості цей інструментарій набуває в умовах дистанційної освіти, де розвинена цифрова компетентність вчителя дозволяє не лише компенсувати брак інтерактивної взаємодії, а й створювати ситуацію успіху, що є необхідною умовою для формування самостійності та результативності навчання кожного учня.

Список використаних джерел

1. Бикова О. І. Гейміфікація освітнього процесу як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Льотної академії. Педагогічні науки.* 2022. Вип. 11. С. 26-29.

2. Енциклопедія освіти / за заг. ред.: В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 225 с.

3. Романова В. С. Гейміфікація освітнього простору в практиці саморозвитку соціальних працівників. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи :*

методологія та технології : мат. V міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 13– 14 берез. 2020 р.) Київ, 2020. С. 107-109.

4. Скасків Г. М. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* Київ, 2021. № 83. С. 156- 161.

МУЗИЧНА ПОДОРОЖ КРАЇНАМИ ЄВРОПИ: КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИЙ ПРОЄКТ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Дорош Т. Л., *кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Турукіна О. В., *викладач, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність проблеми. Оскільки Україна обрала шлях інтеграції у світову спільноту через європейський вектор розвитку, то актуальним є дослідження питань організації та проведення культурно-мистецьких проєктів, де популяризація музичних творів європейських композиторів розглядається як інструмент збереження мистецького середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед авторів нашого дослідження ми обрали тих науковців (Н. Жеваго, В. Комар, Л. Лимаренко, Л. Обух та інших), які фокусують нашу увагу на дефініції розуміння терміну «проєкт» , що пов’язаний із музичним мистецтвом, де метою є набуття професійного досвіду в створенні мистецьких проєктів для ефективного професійного зростання майбутніх фахівців.

Мета дослідження – розкрити суть організації та проведення культурно-мистецького проєкту « Музична подорож країнами Європи!» , організований

викладачами кафедри фортепіано, щоб підтримати творчу атмосферу духовної синергії української музики та європейського музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проєктам у сфері культури присвячена значна кількість статей і публікацій, які представлені в соціальних мережах, на сайтах державних інституцій. Утім, культурно-мистецькі проєкти, які знайомлять майбутніх учителів музичного мистецтва з інструментальними творами європейських композиторів (у виконанні викладачів кафедри фортепіано), що мають не лише художню цінність, але є й корисними для розвитку відповідних виконавських навичок у здобувачів мистецького профілю, не набули достатнього висвітлення науковцями.

Ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з європейською культурою – один із головних засобів їх розвитку. Професійний вибір музичного репертуару, що представлений творами маловідомих в Україні європейських композиторів, має суттєвий вплив на професійний розвиток майбутніх фахівців. У цьому процесі розширюється їх культурний світогляд, формуються пізнавальні здібності, виховується відповідне ставлення до музичного мистецтва.

Саме поняття « проєкт» трактується в різних джерелах по-різному. Так, у Законі України « Про культуру» культурно-мистецький проєкт – форма культурної діяльності з визначеними метою і строком реалізації (досягнення мети), а також цільовим фінансуванням згідно з кошторисом (бюджетом) [1].

Визначення сутності проєкту відображає його багатогранність, оскільки його розглядають і як процес, і як механізм управління ресурсами, і як спосіб досягнення стратегічних цілей, – стверджує дослідник мистецтв В. Комар [2].

Л. Лимаренко, докторка педагогічних наук, професорка кафедри культурології Херсонського державного університету, м. Харків, трактує «Культурно-мистецький проєкт» як складний, багатоаспектний, різноманітний процес за своєю природою й особливою формою активної творчої міжособистісної взаємодії, спрямованої на досягнення певної мети, що обмежена містом, часом і ресурсами [4].

Н. Жеваго, засновниця культурного проєкту, яка розглядає освітні програми в сфері візуального мистецтва, вважає, що культурний проєкт – це альтернативна освіта в сфері мистецтва, яка пропонується всім, хто зацікавлений отримати якісні знання, відкрити власні творчі прояви [3].

Варто виокремити працю Л. Обух « Концептуалізація поняття «Музичний проєкт академічного мистецтва» , де вчена констатує, що проєкт, хоч і має обмежений час сукупності дій, обмежені ресурси та є тимчасовим організуванням, проте кожний із них унікальний і неповторний за формою і змістом. [5]. Саме на унікальності проєктів базується культурна політика.

Наше дослідження спрямоване на специфіку організації та проведення культурно-мистецького проєкту « Музична подорож країнами Європи!», розроблений для здобувачів кафедри фортепіано першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Культурно-мистецький проєкт, ініційований викладачами кафедри фортепіано, як популяризація мистецьких ідей, створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (особистісного розвитку, комунікативні, культурні тощо), стимулює здобувачів мистецького профілю бути причетним до дослідження музики європейських композиторів, розвитку власного внутрішнього потенціалу. Вважаємо за необхідним визначити перелік загальних та фахових компетентностей, що є складовими Силабусу:

ЗК 14. Здатність до аналізу та оцінки сучасних соціальних, освітньо- культурних, мистецьких процесів та явищ у навчанні та професійній діяльності. ФК 1. Здатність демонструвати виконавські (інструментальні), інтерпретаційні, артистичні та організаційні уміння. ФК 15. Здатність формувати повноцінне сприймання творів мистецтва, розвивати творчі здібності особистості в процесі комплексного використання різних видів мистецтва, виховувати бажання займатись музичною творчістю, сприяти розвитку естетичного смаку, потреби берегти, продовжувати та примножувати культурні традиції свого народу, усвідомлювати процес національного відродження й розвитку української музичної культури та мистецтва.

Освітній процес спрямовується на формування таких важливих рис особистості, як потреба в спілкуванні з музичним мистецтвом, інтерес до пізнання й розуміння художнього образу музичного твору, оволодівання різними навичками інструментального виконавства. Серед творчих завдань у створенні культурно- мистецького проєкту надавалась перевага: добору музичного репертуару з творів європейських композиторів, що є доступними й зрозумілими для здобувачів кафедри фортепіано; короткому ознайомленню з творчістю цих авторів; формуванню своєї цільової аудиторії (урахування доступності до культурно-мистецького проєкту в умовах війни це відбувається у форматі відео-концерту (через YouTube-програму); оприлюдненню, рекламі проєкту із висвітленням цієї події в соцмережах, зокрема, на FB кафедри та YouTube-каналі; створенню афіші та презентації для просування проєктної ідеї; пошуку ефективних шляхів для співпраці з країнами Європи для подальшої інтеграції національної культури в європейський простір.

Для презентації музичної продукції ми обрали твори європейських композиторів. Серед них – лірична обробка української народної пісні «Летіла зозуля» Альони Лисянської (Alona Lysianska)**,** сучасної української композиторки, педагога, аранжувальниці, яка є автором вокальних, фортепіанних творів. Обробка розпочинається чотиритактовим вступом, а далі музика збагачується тембровим колоритом. Гармонія барвиста, дуже виразна.

Не менш цікавою є романтична пісня « Вона» французького шансоньє Шарля Азнавура (Charles Aznavour**)**, яка відтворює життєву філософію кохання композитора. Це чудова пісня в інструментальному варіанті « розповідає» про негаразди, суперечності, що відбуваються в житті.

Памела Веджвуд (Pam Wedgwood), сучасна композиторка й педагог із Великої Британії, яка має особливий дар до мелодії, зокрема в п’єсі « Флоррі» , де затримані ноти в партії лівої руки нагадують довге звучання духового інструмента – валторни, з якого розпочалась музична кар’єра мисткині.

У « Прелюдії» Людвіга Шитте (Ludvig Schytte) виконавець отримає задоволення від спілкування з музикою датського композитора, автора

«Школи сучасної фортепіанної віртуозності» , де співучість п’єси досягається в плавному проведенні основної мелодійної лінії, яка потребує м’якого дотику до клавіш.

« Вечірка регтайму» Манфреда Шмітца (Manfred Schmitz), німецького композитора, підкреслює головні риси регтайм-музики – специфічні ефекти синкопи, де мелодійні акценти виникають між метричними долями. Синкопований ритм зі стабільним маршовим басом у лівій руці звучить на тлі « рваної» мелодії, яка нагадує танцювальні елементи фокстроту.

« Повільний вальс» Оскара Меріканто (Oskar Mericanto), фінського композитора, музичного критика, піаніста та органіста кінця XIX поч. XX ст. характеризується спокійним темпом, тридольним розміром (3/4) з опорою на першу долю, безперервним кружлянням танцюючих пар. Упродовж усього вальсу важливо також зберігати пластику, виконавську манеру бального танцю.

Музичні твори європейських композиторів, що представлені в цьому проєкті, є необхідними для майбутніх фахівців у їх подальшій професійній діяльності. Ми намагаємось знайти нові музичні форми, акордові та звукові сполучення, незвичні інтонації, що створюють загадковий музичний образ і сприяють пошуку нових інтерпретаційних рішень, підтримують позитивний настрій у спілкуванні з музикою, що є необхідним для наших освітян. Інформацію про хід реалізації нашого культурно-мистецького проєкту **«** Музична подорож країнами Європи!**»** плануємо висвітлити у форматі відео-концерту (через YouTube-програму), щоб охопити значну кількість українських міст, у тому числі прифронтових та тимчасово окупованих територій України, які вимушено навчаються мистецькому фаху лише в онлайн-режимі. Під час перегляду цього заходу кожен буде мати можливість доторкнутися до музики композиторів європейських країн, відчути підтримку, надію, спільні переживання, і в той же час залишатися в безпеці, зберігаючи зв’язок з Україною, яка здавна є частиною європейської цивілізації.

Для просування ідей культурно-мистецького проєкту **«** Музична подорож країнами Європи!**»** плануємо також 01.10.2026 року зробити презентацію цього

заходу. Ми обрали цю дату невипадково, вона співпадає з Міжнародним днем музики, де слухачі будуть мати можливість ознайомитися з творами європейських композиторів, разом із виконавцями поринути в світ чарівних мелодій.

Висновки. Оскільки Україна заявила про себе як європейська держава, то вважаємо за необхідним організувати та провести культурно-мистецький проєкт «Музична подорож країнами Європи!» , який покликаний об'єднати майбутніх учителів музичного мистецтва та слухацьку аудиторію в спільну діяльність, щоб налагодити творчу співпрацю з країнами Європи, інтенсифікувати зворотний зв'язок між усіма учасниками культурного процесу. **Подальші наші дослідження** пов'язуємо з репертуаром нових імен європейських композиторів, де зберігається краса мистецького світосприймання, щоб і надалі мати можливість вибудовувати лінію взаємної творчої співпраці, створювати можливості міжкультурних зв'язків України з європейськими країнами.

Список використаних джерел

1. Про культуру: Закон України від 14.12.2010 № 2778-VI : станом на 30 серп. 2025. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/13984:6742 (дата звернення : 18.03.2026).

2. Комар В. О. Мистецькі проєкти в контексті трансформації культурно-креативних індустрій в Україні першої чверті XXI століття: культурологічні аспекти концептуалізації. *Культурологічний альманах*. 2025. (1), 326–336. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.1.37 (дата звернення : 20.02.2026).

3. Культурний проєкт. URL : https://share.google/w5ycShEbjyOH1XjBZ (дата звернення : 19.03.2026).

4. Лимаренко Л. І. Результативність упровадження сертифікаційної програми « Організація та режисура культурно-мистецьких проєктів» під час війни. *Вісник МДУ. Серія: « Філософія. Культурологія. Соціологія»* . Київ, 2024. С. 7–14.

5. Обух Л. В. Концептуалізація поняття « Музичний проєкт академічного мистецтва» . *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Київ, 2019. Вип. 125. С. 89–103.

САМОСТІЙНА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НАД ПРОГРАМНИМИ П'ЄСАМИ

Дорош Т. Л., *кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Мальцева М. А., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 025 Музичне мистецтво Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Актуальність проблеми. У процесі фахової підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва особливого значення набувають проблеми розвитку активно творчої особистості, здатної до самовираження, самостійного пошуку нових рішень в інструментально-виконавському освітньому процесі. Відповідно до силабусів, самостійна робота в закладах вищої освіти реалізується на заняттях з освітніх компонентів (далі – ОК) « Спеціальний музичний інструмент» , «Акомпанемент» , «Додатковий музичний інструмент» , «Ансамблеве виконавство», «Оркестровий клас» , що є необхідною та вагомою для майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання самостійної роботи здобувачів вищої освіти висвітлюються в працях науковців (В. Лабунця, Ж. Карташової, Т. Раструби та інших), які наголошують на організації самостійної роботи, як важливої частини освітнього процесу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Утім, на практиці ця тема й досі є актуальною й потребує подальшого уточнення.

Мета дослідження – розкрити зміст самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва під час опрацювання програмних п'єс.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням сучасного розвитку вищої освіти (далі – ВО) в Україні є організація самостійної роботи майбутніх фахівців, завдяки якій вони накопичують знання та вміння, набувають досвід

професійної мобільності, привчаються досліджувати, аналізувати, робити правильні висновки, підвищувати свою майстерність.

У словнику-довіднику з професійної педагогіки за редакцією А. Семенової зазначено, що самостійна робота здобувачів ВО є одним із головних видів їх пізнавальної діяльності, де головною рисою є відсутність викладача в момент освітнього процесу. Відсутність контролю з боку викладача допомагає здобувачам самостійно оволодівати навичками саморегулювання своєї пізнавальної діяльності; поглиблює їх здатність систематизувати, прогнозувати свою діяльність, саморозвиватись тощо [4].

У той же час варто не погодитись із тим положенням, що здобувачам на першому етапі навчання важко освоювати новий музичний матеріал без належної підтримки з боку викладача. На думку Т. Раструби, дослідниці музичного мистецтва, для подолання цього виклику педагоги мають створити стимулюючу та підтримуючу атмосферу, надати чіткі інструкції і регулярно перевіряти прогрес здобувачів ВО [3].

Якщо розглядати самостійну роботу майбутніх учителів музичного мистецтва, то вона пов’язана перш за все, з інструментально-виконавською діяльністю, у процесі якої здобувачі демонструють своє творче ставлення до обраного музичного репертуару, пізнають найкращі взірці світової та вітчизняної музики, розширюють свій виконавський діапазон, формують мистецький світогляд.

Як зазначалось вище, що самостійна робота здійснюється з різноманітних ОК, то варто вказати на аспекти, що охоплюють самостійну роботу майбутніх фахівців мистецького профілю над програмними п’єсами. Серед них:

теоретичний аналіз різних творів;

ескізне вивчення творів різних жанрів та стилів;

опанування навичками читання нот з аркуша;

художньо-музичний аналіз твору;

участь у доборі художнього репертуару (робота з нотною літературою);

виконання творчих завдань;

участь у концертах та різних культурно-освітніх заходах [1].

У загальному вигляді алгоритм самостійної роботи над музичними творами можна представити в такому вигляді:

1. Ознайомлення з творчістю композитора (зафіксувати цікаві факти його життя), його твором, загальне уявлення про стильові особливості та виявлення характерних художніх образів.

2. Вивчення й розуміння сутності музичної композиції, відпрацювання технічних труднощів.

3. Формування виконавського задуму, індивідуальної трактовки твору й розробка подальшого плану його виконання [2, с. 21].

Наведемо приклади самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва над програмними п'єсами. Музичний твір « Баркарола» відомого українського композитора XX століття О. Білаша, автора класичної та популярної музики, нагадує пісню гондольєра, який плаває на човні й розважає туристів не лише показами чудових краєвидів Венеції, а й власним співом під шум води. Баркарола характеризується помірним темпом (Moderato cantabile), розміром 6/8, лірико-мелодичним, наспівним звучанням. П'єса має тричастинну структуру: перша – насичена шістнадцятими пасажами в лівій руці, які поступово піднімаються з великої до малої октави, нагадуючи хвилі, що гойдають човен на воді. Ці пасажі доцільно одразу вчити виписаною композитором аплікатурою, де задіяні майже всі пальці; педаллю, яка залишається незмінною впродовж однієї гармонії. При цьому важливо вслухатися в акордове цілісне звучання правої руки, де верхні звуки представляють собою ліричну мелодію.

Друга частина переносить нас із Ре-бемоль мажорної тональності в Сі-бемоль мажор. Вона контрастує по відношенню до першої частини не лише зміною тональностей (далі автор застосовує До мажор, сі мінор, ре мінор тощо, що типовим є для національної музики), а й новою фактурою: у лівій руці з'являються квінтові побудови. Характерною особливістю цього розділу є поліритмія, тобто поєднуються два самостійно ритмічних малюнка в рамках одного розміру: у лівій руці з'являються дуолі, які слід виконувати без прискорень чи сповільнень, чітко

вкладаючи їх у виконання акордів правої руки. У процесі самостійної роботи над цим розділом варто окремо відпрацювати складні ритмічні малюнки: продиригувати партію правої руки й водночас співати мелодію в лівій і навпаки. Не менш якісним буде й такий варіант, як от: відбивати три удари правою рукою та два – лівою, досягати їх узгодженого поєднання, не втрачати безперервності руху.

Третя частина також насичена новими тональностями: Ля мажор, соль мінор, Фа мажор тощо. Завершується п'єса шеститактовою кодою, яка поступово повертає до основної Ре-бемоль мажорної тональності.

Детальна самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва над баркаролою, яка спочатку відбувалась під чітким контролем викладача, а далі відпрацьовувалась у позанавчальний час, принесла свої результати. Здобувачка брала участь у міжнародному двотуровому конкурсі мистецтв World Angels Festivals – Art World Festivals Rytmy Českého Jara, Брно, Чехія й посіла почесне місце, стала лауреатом I ступеню.

Наступна п'єса В. Гіллока, американського композитора та музичного педагога XX століття, якого називають « Шубертом дитячих композиторів» [5], готовилась до мистецького Art-проєкту кафедри фортепіано «Антологія фортепіанної дитячої музики композиторів Європи та світу» . П'єса «A Woodland Legend» («Лісова легенда») № 10 зі збірки Children's Album. Сама назва тричастинного твору пов'язана з образом лісу, що асоціюється зі спокоєм і зосередженістю на звуках природи. Підтвердженням цьому є негучна динаміка (*p* – піано, тихо) та вказівки самого композитора на характер виконання – slowly, with much freedom (повільно, із великою свободою). Фактура твору представлена акордами, що підхоплюються поліфонічними елементами. Тональність Мі-бемоль мажор змінюється на соль мінор, ре мінор, до мінор тощо, що вносить свій особистий колорит в розмаїту зміну ладів. У самостійні роботі варто приділяти особливу увагу педалі та динаміці, досягати цілісного виконання акордових звуків, м'якого, насиченого та оксамитового звучання, слідкувати, щоб не втратити інтонаційну природу музики автора.

Висновки. Отже, самостійна робота над програмними п’єсами є основною якісною рисою майбутніх фахівців музичного мистецтва, де вони ставлять перед собою завдання, звертають увагу на всі деталі в нотному тексті, знаходять шляхи для реалізації задуманого, беруть на себе відповідальність і доводять до логічного завершення.

Подальші дослідження пов’язуємо з новими ідеями, новими можливостями, де шляхи в розв’язанні проблемних питань будуть і надалі ефективно вирішуватися в самостійній роботі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Лабунець, В. М., Карташова, Ж. Ю. Самостійна робота майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам’янець-Подільськ, 2021. № 30. С. 262–271. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-262-271

2. Особливості самостійної роботи над художнім образом у процесі вивчення музичного твору: метод. настанови / уклад. : Т. Л. Дорош. Харків, 2024. 67 с.

3. Раструба Т. Організація самостійної роботи при підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: сучасні виклики та реалії. Professional Art Education . Харків, 2023. № 4 (1). С. 41–51.

4. Словник-довідник з професійної педагогіки ; ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. С. 168.

5. William Gillok – біографія . URL: https://pianokafe.com/artist/william-gillock/about/ (дата звернення: 06.04.2026)

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE RAILWAY PROFESSIONALS

Дрига В. С., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки*

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Under contemporary conditions of professional education development, particular relevance is attached to the problem of identifying psychologically grounded directions for the formation of communicative competence in future railway specialists. The level

of development of this professionally significant quality directly affects the effectiveness of their interaction with clients and the overall quality of professional performance.

Communicative competence occupies a central place in the system of training railway transport specialists, as the specific nature of their professional activity imposes increased demands on both professional characteristics and individual psychological traits. In general terms, it can be defined as the level of development of interpersonal and professional interaction experience necessary for effective functioning within the professional environment and society [1]. At the same time, it is determined not only by individual personal qualities but also by the dynamics of social change and the level of a specialist's social mobility.

Communicative competence presupposes that a future railway specialist possesses professional beliefs, an orientation toward a benevolent and tolerant attitude toward service consumers, as well as a well-developed system of communicative skills and abilities [2]. According to the approach of M. Wong, it encompasses the ability to create a psychologically comfortable communicative environment based on empathy and tolerance, to achieve communication goals through cooperation and compromise, to appropriately use verbal and nonverbal means of communication, to anticipate the development of communicative situations, and to respond constructively to negative manifestations in interaction [5].

The manifestation of well-developed communicative competence includes a positive orientation toward interaction, the absence of neglect toward communication partners, a high level of empathy, and adequate self-assessment. It is also important to perceive the service consumer as an active participant in communication. In this context, it is appropriate to distinguish communicative competence across three dimensions: professional-practical, personal, and social.

In the professional-practical dimension, it involves mastery of specialized terminology, the ability to interpret verbal and nonverbal signals, and the appropriate use of language means in professional communication [2]. In the personal dimension, important aspects include reflection on one's own communicative attitudes, the ability to coordinate personal interests with those of others, understanding oneself as a subject of communication, and the capacity to adequately assess the emotional states of

interlocutors. This contributes to conflict prevention and the selection of effective behavioral strategies.

The social aspect of communicative competence encompasses the ability to cooperate, participate in collective decision-making, reach consensus, present the results of activities, and employ effective communicative strategies [5]. Openness to interaction and readiness for adaptation serve as important prerequisites for the professional development of a specialist.

Thus, communicative competence should be considered as an integrative characteristic of the personality of a future railway specialist, which is formed during the educational process and ensures successful professional activity and effective interaction with service consumers.

Список використаних джерел

1. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 22 с.

2. Гавриляк Л.С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 3. С. 70–73.

3. Маланюк Н. М. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69, Т. 3. С.31–35.

4. Маринченко Г. М., Моцак С. І. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. № 81. С. 58–64.

5. Whong M. Language Teaching: Linguistic Theory in Practice. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. 525 p.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ У STEM-НАВЧАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дрокіна А. С., *кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Сучасна освіта активно трансформується під впливом інноваційних освітніх напрямів, серед яких провідне місце посідає STEM-освіта (наука, технології, інженерія, математика). Упровадження STEM-підходу спрямоване на підвищення якості освітнього процесу, забезпечення його відповідності європейським стандартам та оновлення змісту навчання з урахуванням новітніх наукових досягнень, технологічних інновацій та запитів сучасної економіки [2].

Ефективна реалізація STEM-навчання потребує використання цифрового інструментарію, здатного забезпечити інтерактивність, наочність і залучення учнів до активної пізнавальної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває використання віртуальної інтерактивної дошки, яка створює можливості для організації спільної роботи, візуалізації навчального матеріалу та розвитку творчої активності учнів початкової школи.

Науково-методичні засади реалізації STEM-освіти висвітлювали О. Бутурліна, І. Василашко, О. Дубовик, Т. Засєкіна, О. Коршунова, Н. Поліхун, І. Потапенко, К. Постова, І. Сліпухіна, Г. Онопченко, О. Онопченко, О. Онопрієнко, В. Тименко та ін. Теоретичні та практичні аспекти використання цифрових технологій у STEM-навчанні досліджували О. Когут, Л. Кривокульський, Н. Морзе, Н. Німко, І. Пахомова, М. Швардак та ін. Разом із тим, питання використання віртуальної інтерактивної дошки у STEM-навчанні учнів початкової школи залишається недостатньо висвітленим.

Із огляду на це, *метою даної роботи* є теоретичний аналіз можливостей віртуальної інтерактивної дошки у STEM-навчанні учнів початкової школи.

Традиційно дошка виступає одним із основних засобів організації навчальної діяльності, забезпечуючи візуалізацію інформації, пояснення навчального

матеріалу та взаємодію між учителем і учнями. В умовах цифровізації функції традиційної дошки суттєво розширилися завдяки використанню віртуальних інтерактивних сервісів, які ефективно поєднують можливості мультимедійного представлення інформації, онлайн-комунікації та організації спільної діяльності учасників освітнього процесу.

Н. Руденко та С. Антипова визначають віртуальну інтерактивну дошку (онлайн-дошка, стіна, whiteboard-проект) як « мережевий ресурс, який застосовують для координації спільної роботи зі створення та редагування зображень і документів, комунікації в реальному часі. Це новітній інструмент для навчання, який уможливив поєднати текст, зображення, аудіо-та відеофайли одночасно на одній платформі» [3, с. 273]. Серед найбільш поширених віртуальних інтерактивних дошок та сервісів для їх створення можна виділити Padlet, Lino it, Draw.Chat, WBO, Stormboard, Classroomscreen, Gynzy та ін., кожен із яких характеризується власними функціональними та дидактичними можливостями для організації сучасного освітнього процесу. Різноманіття інструментарію таких сервісів забезпечує гнучкий добір онлайн-дошок відповідно до навчальних цілей, змістового наповнення уроку, типу завдань, рівня підготовленості та вікових особливостей здобувачів освіти.

У початковій школі віртуальна інтерактивна дошка виступає ефективним засобом реалізації STEM-навчання, оскільки забезпечує можливість візуалізації навчального матеріалу, моделювання процесів і явищ, організації дослідницької діяльності та спільного розв’язання практичних завдань. Застосування такого цифрового інструменту позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку, формування в них критичного, технічного та просторового мислення, дослідницьких умінь, навичок співпраці й командної взаємодії. Особливого значення набуває можливість інтеграції міжпредметного змісту та практичного застосування набутих знань у процесі виконання STEM- завдань.

Важливо зазначити, що ефективність використання віртуальної інтерактивної дошки у STEM-навчанні учнів початкової школи значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності педагога, обґрунтованого добору цифрових сервісів та методично продуманої організації навчальної діяльності.

Формальне застосування онлайн-дошки без належного змістового наповнення може знижувати її дидактичну цінність і відволікати учнів від сутності навчальної діяльності. Саме тому вчитель має добирати цифровий інструментарій відповідно до навчальної мети, змісту STEM-завдань, очікуваних результатів навчання та вікових особливостей учнів.

Практичні можливості використання віртуальної інтерактивної дошки у STEM-навчанні можуть реалізовуватися під час виконання інтегрованих завдань, дослідницької та проєктної діяльності. Наприклад, під час STEM-уроку на тему «Планети Сонячної системи» педагог може запропонувати учням спільну роботу на віртуальній дошці на різних етапах уроку: діти впорядковують планети за їх віддаленістю від Сонця, додають короткі характеристики (розмір, особливості поверхні, кількість супутників), позначають траєкторії руху та створюють власні візуальні моделі будови Сонячної системи [1]. У процесі реалізації STEM-проєкту « Розумний будинок» здобувачі початкової освіти можуть використовувати віртуальну дошку для створення схеми житлового простору: позначати розташування сенсорів, елементів енергозбереження, системи освітлення та моделювати принципи їх роботи [1]. Окрім того, педагог може організовувати на віртуальній дошці STEM-виставки та STEM-конкурси, у межах яких учні презентують власні мініпроєкти, демонструють результати досліджень або творчі напрацювання. Такий формат організації діяльності сприяє розвитку комунікативних умінь, формуванню навичок представлення результатів власної діяльності та підвищенню мотивації учнів до дослідницької й пошукової роботи [1].

Таким чином, використання віртуальної інтерактивної дошки розширює можливості реалізації STEM-навчання у початковій школі, забезпечуючи інтеграцію дослідницької, комунікативної та проєктної діяльності учнів у межах єдиного цифрового освітнього середовища. Застосування такого цифрового інструменту сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку в них критичного й творчого мислення, формуванню навичок співпраці та практичному застосуванню міжпредметних знань у процесі розв’язання

STEM- завдань. Результативність використання онлайн-дошки у STEM-навчанні значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності педагога, обґрунтованого добору цифрових сервісів та методично продуманої організації навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Дрокіна А. С. Віртуальна інтерактивна дошка як ефективний засіб організації сучасного освітнього процесу. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. № 2(56). 2026. С. 800–810. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-2(56)-800-810 (дата звернення: 11.04.2026)

2. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році. Лист ІМЗО № №21/08-624 від 18.07.2025 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/95271/ (дата звернення: 11.04.2026)

3. Руденко Н., Антипова С. Застосування інтерактивних технологій та ІКТ на уроках математики в закладах загальної середньої освіти. *Молодий вчений*. 2021. Вип. 1 (89). С. 271–276. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-53 (дата звернення: 11.04.2026)

4. Хміль Н., Кисельова О. Формування у майбутніх учителів навичок використання інтерактивних дошок в освітньому процесі. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2015. Вип. 7 (2). С. 95–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7%282%29__19 (дата звернення: 11.04.2026)

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Дьоміна О. В. *кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри акушерство і гінекології № 3 Харківського національного медичного університету*

Розробки принципово нових і адекватних часу підходів до підготовки фахівця потребує сучасне суспільство та його глобальна інформатизація

і трансформація. Такі підходи тісно пов'язані з інформаційними технологіями в освіті.

Теперішнє суспільство неможливо уявити без інформаційних технологій. Одним із пріоритетних напрямків розвитку охорони здоров’я сьогодні є інформатизація медицини. Основні напрями застосування сучасних інформаційних технологій в медицині:

- медична інформаційна система – це цілий програмно-технічний комплекс, що готує і забезпечує процеси збирання, зберігання й обробки інформації в медицині й галузі охорони здоров’я;
- телемедицина – напрямок медицини, базований на використанні телекомунікацій для адресного обміну медичною інформацією між спеціалістами з метою підвищення якості і доступності діагностики й лікування;
- медична діагностика (комп’ютерна томографія, магніторезонансна томографія, ультрасонографія, дослідження із застосуванням ізотопів);
- експертні системи є одним з найпоширеніших типів систем штучного інтелекту. Вони розроблялися як науково-дослідні інструментальні засоби і розглядалися як штучний інтелект спеціального типу, призначений для успішного вирішення складних завдань, наприклад, медичної діагностики захворювань;
- медичні апаратно-комп’ютерні системи - окремий вид експертних систем. Це медичні системи моніторингу за станом хворих на основі довготривалого і неперервного аналізу даних, що характеризують стан фізіологічних систем організму (ЕКГ, тиск крові, частота дихання, температурна крива, вміст газів у крові та в повітрі, що видихається, тощо); системи комп’ютерного аналізу даних УЗД, томографії, радіографії; автоматизовані системи інтенсивної терапії, біологічного зворотнього зв’язку, протези та штучні органи, що створюються на основі мікропроцесорної технології; системи

автоматизованого аналізу даних мікробіологічних та вірусологічних досліджень, аналізу тканин і клітин людини.

Інформаційні технології для медичної науки є неоціненними у науковому пізнанні, допомагають лікарю проводити об'єктивну діагностику захворювань, ефективно використовувати отриману інформацію на всіх стадіях лікувального процесу. ІТ дали нові можливості для роботи кожному фахівцю.

Медична галузь України - вагома складова сучасної інформатизованої держави, для неї використовувати інформаційно-комунікаційних технологій є не тільки зручним, а просто необхідним засобом. Досягти прогресу в медицині в сучасних умовах неможливо без застосуванням нових методів діагностики та комп'ютерних технологій. І тому, важливою формою вдосконалення системи освіти майбутніх медиків є впровадження в освітній процес нових методик навчання та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) – одного з перспективних напрямків розвитку вищої медичної освіти спрямованого на підвищення ефективності та продуктивності навчання і полегшення роботи викладачів та здобувачів освіти. Сьогодні практично неможливо уявити освітній процес без використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Впровадження ІКТ у освітній процес є пріоритетною невід'ємною складовою сучасної інформатизації медичної освіти. Особливої актуальності ІКТ набули в умовах сьогодення під час дистанційного та змішаного навчання. На допомогу учасникам освітнього процесу в інтернет-мережі пропонуються різноманітні хмарні сервіси, що розроблені для створення, збереження і використання завантаженої у них інформації. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема електронної освітньої платформи та інтернет-сервісу в освітньому процесі сприяє зростанню продуктивності освітнього процесу, об'єктивності і швидкості взаємодії між викладачем та здобувачем освіти.

Процес переходу до інформаційного суспільства, а також воєнні, економічні, політичні й соціальні зміни, що відбуваються нині в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи охорони здоров'я та, відповідно, підготовки майбутніх лікарів. Медична освіта має орієнтуватись на новітні

технології, які формують у майбутніх лікарів уміння аналізувати і впроваджувати отриману інформацію, швидко приймати рішення в екстрених ситуаціях. Необхідність пошуку нових організаційних форм і методик навчання зумовлена тим, що виникла потреба в розробці методик, враховуючи новітні інформаційні технології, які забезпечують формування майбутніх фахівців компетентними у своїй спеціальності. Здобувачам освіти необхідно навчитися використовувати інформаційні та комунікаційні технології, відшуковувати, аналізувати, опрацьовувати та оцінювати необхідну інформацію у професійній літературі та базах даних різних джерел, застосовувати сучасні цифрові технології, спеціалізоване програмне забезпечення, статистичні методи аналізу даних для розв'язання складних задач з охорони здоров'я.

Післядипломна медична освіта в Україні активно трансформується, інтегруючи інформаційні технології для підвищення якості навчання та професійного розвитку лікарів. Післядипломна медична освіта (інтернатура, спеціалізація, тематичне удосконалення, безпосередній професійний розвиток) орієнтована на практичні потреби контингенту слухачів, маючих вищу освіту із професійною діяльністю яких безпосередньо пов'язані зміст і реалізація додаткових освітніх програм з урахуванням сучасних освітніх технологій, новітніх вітчизняних та міжнародних практик з використання інформаційно- комунікаційних технологій в медицині. Для успішної дії системи якості післядипломної освіти постають інформаційні та комунікаційні технології, що забезпечує прозорість навчання, доступність навчальних матеріалів та відповідність сучасним міжнародним стандартам медичної освіти. У післядипломній ланці широко впроваджуються сучасні дистанційні методики навчання лікарів, що має певний економічний ефект в зв'язку з тим, що лікарю не потрібно залишати місце роботи. Окрім цього, дистанційний метод навчання дає змогу індивідуально працювати з кожним лікарем, враховуючи рівень його підготовки, профіль роботи, контингент його хворих і т.д.

Нові можливості соціальної і міжособистісної комунікації, створені цифровими технологіями, в остаточному підсумку збагачують знання

як здобувачів медичної освіти ЗВО так і лікарів, що сприяє підвищенню рівня життя населення України.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С., Кулик А. Я., Остапенко Е. М. Інформаційна культура майбутніх лікарів: використання математичного моделювання: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 216 с

2. Ничкало Н. Г., Лазаренко Н. І., Гуревич Р. С. Інформатизація та цифровізація суспільства в XXI столітті: нові виклики для закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. Вип. 60. С. 17–29

3. Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2023) : матеріали 4-го і 5-го Міжнарод. наук.-практ. WEB- форуму, м.Харків, 23-26 травня 2023 р. / за заг. ред. М. Л. Ростоки, Т. С. Бондаренко; упоряд. М. Л. Ростока ; Вінниця: ТВОРИ, 2023. Вип. 4. 198 с

4. Сучасні технології дистанційної підготовки викладачів післядипломної медичної освіти / О.П. Мінцер, Л.Ю. Бабінцева // *Медична інформатика та інженерія*. № 4 (48).С. 65–68.

ПОТЕНЦІАЛ ПЕРВІСНОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ МОЛОДІ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ

Ємельянова В. Г., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 034 Культурологія Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Сошніков А. О., *доктор філософських наук, доцент, професор кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Актуальність проблеми. У сучасному освітньому просторі особливої актуальності набуває проблема формування естетичних смаків молоді та розвитку їх творчого потенціалу. Активний вплив цифрового середовища, стандартизація культурного простору та зниження інтересу до культурної спадщини зумовлюють

необхідність пошуку нових педагогічних підходів до художньо-естетичного виховання. Одним із ефективних засобів естетичного розвитку є звернення до мистецтва первісної доби, яке відзначається символічністю, емоційною виразністю та тісним зв'язком із природою й духовною культурою людства. О. Отич зазначає, що мистецтво є важливим засобом формування творчої особистості та розвитку емоційно-ціннісної сфери людини [1, с. 33].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема художньо-естетичного розвитку молоді засобами мистецтва розглядається у працях багатьох науковців. У сучасних педагогічних дослідженнях підкреслюється важливість естетичного виховання у процесі формування духовної культури особистості [2, с. 44]. Дослідники акцентують увагу на необхідності інтеграції мистецьких практик у сучасний освітній процес, що сприяє розвитку творчого мислення, емоційної культури та художнього сприйняття. Значний інтерес становить і мистецтво первісної доби, яке відображає світогляд давньої людини та є важливою складовою культурної спадщини [3, с. 68].

Мета дослідження полягає у визначенні потенціалу первісного мистецтва у формуванні естетичних смаків молоді та обґрунтуванні ефективності його практичного застосування у творчій та виховній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Первісне мистецтво є однією з найдавніших форм художньої діяльності людини. Наскельний та печерний живопис, ритуальні зображення, символи та декоративні елементи відображають особливості світогляду давньої людини, її взаємодію з природою та духовні уявлення [3, с. 74]. Простота художніх форм, символічність образів та природність матеріалів створюють сприятливі умови для розвитку творчої уяви та естетичного сприйняття молоді.

Основою практичного дослідження стало поєднання теоретичного ознайомлення з первісним мистецтвом та творчої діяльності учасників занять. У межах практичної роботи були проведені виховні заходи: віртуальна подорож «Таємниці первісних печер» та віртуальна виставка « Доісторична версія мене» . Дані форми роботи дозволили учасникам ознайомитися з особливостями

наскельного живопису, образами тварин та людини у первісному мистецтві, а також зрозуміти роль символів у художньому мисленні давніх культур.

У межах практичної діяльності було проведено п’ять творчих занять: «Наскельний та печерний живопис первісних людей. Сцена полювання», «Відбиток рук на скелях як унікальне явище. Рвана аплікація “Відбиток пам’яті» ,«Знайомство з Трипільською культурою. Трипільська Мадонна» , «Тварини в Трипільській культурі. Трипільські кози» , « Примітивізм та модернізм. Cut-outs Анрі Матісса. Створення колажу «Обрядовий танок»» .

Під час занять учасники ознайомлювалися з техніками первісного мистецтва, символікою трипільської культури та впливом примітивізму на мистецтво модернізму. Практична творча діяльність сприяла розвитку образного мислення, емоційної виразності, творчої активності та формуванню естетичного смаку [2, с. 91; 3, с. 85]. Особливу зацікавленість викликали інтерактивні форми роботи, що поєднували історичний матеріал із сучасними художніми техніками.

Практичне застосування елементів первісного мистецтва показало, що подібна діяльність позитивно впливає на художньо-естетичний розвиток молоді, сприяє розвитку творчої уяви, емоційного сприйняття та інтересу до культурної спадщини. Учасники активно долучалися до творчого процесу, демонстрували зацікавленість та здатність до художнього самовираження.

Висновки. Отже, первісне мистецтво виявляє значний потенціал у формуванні естетичних смаків молоді, поєднуючи історико-культурний контекст із творчою практикою, що сприяє розвитку творчого мислення та зацікавленості культурною спадщиною. Використання елементів первісного мистецтва у сучасному освітньому процесі не лише збагачує емоційний досвід молоді але й сприяє формуванню творчого мислення, культурної свідомості, формуванню гармонійної особистості, здатності до художнього самовираження та зацікавленості світовою й національною культурною спадщиною [1, с. 47].

Список використаних джерел

1. Отич О. М. Педагогіка мистецтва: від історичної практики до теорії. Київ, 2010.

2. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.

3. Історія українського мистецтва:Мистецтво первісної доби та стародавнього світу / ред. Р. Михайлова, Р. Забашта. Київ, 2008.

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Єрмак Д О., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Розвиток цифрового суспільства та активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему освіти зумовлюють необхідність формування інформаційної культури майбутніх педагогів. Сучасний учитель повинен володіти навичками роботи з цифровими ресурсами, онлайн-платформами, інформаційними сервісами та засобами цифрової комунікації. Особливого значення зазначене питання набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли онлайн- платформи стають основним інструментом організації освітнього процесу та професійної взаємодії.

Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти потребує розвитку інформаційної грамотності, критичного мислення, навичок цифрової взаємодії та відповідального використання інформаційних ресурсів. Паска Т. зазначає, що « стрімкий розвиток технологій, розширення інформаційних потоків та зміна соціальних запитів до освіти вимагають від педагогів гнучкості, інноваційності та готовності працювати в умовах цифрового середовища» [2, с. 10].

У зв’язку з цим використання онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх педагогів сприяє розвитку цифрової компетентності, інформаційної культури та здатності ефективно працювати в сучасному освітньому середовищі.

Онлайн-платформи забезпечують можливість організації дистанційного навчання, доступу до електронних освітніх ресурсів, інтерактивної взаємодії та командної роботи. Використання цифрових сервісів створює умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку самостійності, навичок пошуку, аналізу та критичного оцінювання інформації. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів важливого значення набуває формування здатності ефективно використовувати цифрові технології для навчальної та професійної діяльності.

Використання онлайн-платформ у дистанційному навчанні сприяє індивідуалізації освітнього процесу та професійному розвитку майбутніх педагогів. Лілік О. О., Бивалькевич Л. підкреслюють, що « використання дистанційних форм і методів навчання в професійній підготовці майбутніх учителів сприяє формуванню в них інформаційної культури, стимулює інтерес до оволодіння інноваційними засобами навчання та застосування інформації, спонукає їх до самостійної роботи, особистісного і професійного розвитку, сприяє індивідуалізації процесу їхнього професійного становлення» [1, с. 25].

Залучення майбутніх педагогів до роботи з онлайн-платформами забезпечує розвиток навичок цифрової комунікації, інформаційної взаємодії та здатності організовувати освітній процес у цифровому середовищі.

Важливим складником інформаційної культури є дотримання принципів цифрової етики, академічної доброчесності та безпечного використання цифрових ресурсів. Робота з онлайн-платформами сприяє розвитку відповідального ставлення до інформації, формуванню навичок інформаційної безпеки та культури цифрової взаємодії.

Використання інтерактивних сервісів, електронних освітніх ресурсів і цифрових платформ дозволяє майбутнім педагогам адаптуватися до сучасних вимог цифрового суспільства та підвищувати рівень професійної компетентності.

Отже, використання онлайн-платформ є важливим засобом формування інформаційної культури майбутніх педагогів. Застосування цифрових технологій у професійній підготовці сприяє розвитку інформаційної грамотності, цифрової компетентності, навичок комунікації та готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Лілік О. О., Бивалькевич Л. Формування цифрової грамотності майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Національного університету « Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 14– 15(170– 171). С. 21–25.

2. Паска Т. Використання цифрових освітніх ресурсів у формуванні інформаційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 4. С. 9–16.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Жаботинська К. В., *викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Жиденко Т. О., *викладач кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Сучасні умови життя вимагають від педагогів і батьків іншої позиції щодо навчання та виховання. Процес виховання передбачає використання форм, методів і засобів роботи, спрямованих на формування особистості, вдосконалення, корекцію чи розвиток окремих її якостей та рис. Кожен вчитель та вихователь розуміє, що процес виховання заснований не лише на виконанні певного набору дій, а сам результат виховного процесу не завжди співпадає з очікуваннями.

Як відомо, формування світогляду людини починається в школі. Саме у закладі освіти формується особистість, її громадянська позиція та загальнолюдські якості. Школа для дитини – це не просто дім знань, що складається з навчальних предметів, а дім, де дають освіту для життя, цінність предметів (знань та умінь)у їхній виховній спрямованості. Одним із восьми компонентів формули школи є процес виховання, що формує цінності.

Поряд із традиційними методами виховання почали широко використовувати інноваційні, які активізують енергію учнів та направляють її в потрібне русло. Під інноваціями у вихованні розуміють процес створення, поширення нових засобів для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі вирішувалися по- іншому, а також пошук оригінальних розв'язань педагогічних проблем: оригінальні виховні ідеї, нові виховні технології, форми і методи виховання. Поряд з поняттям інновації у вихованні вживається термін « інноваційні виховні технології» , спрямовані на розвиток духовних здібностей учнів [1 с. 76-82].

Мета інноваційного виховання спрямована не на засвоєння учнями прийнятих у суспільстві цінностей, норм, відношень та зразків поведінки, а, перш за все, – на розвиток особистості учня, зацікавленості кожної дитини у виявленні свого життєвого досвіду, прояву своєї індивідуальності, створення для дітей і дорослих ситуацій вибору та успіху [2 с.64].

Класифікувати інноваційні технології виховання можна так:

- інформаційно-комп’ютерні технології;
- інноваційні виховні технології;
- розвивальне виховання;
- технологія інтерактивна акція;
- технологія індивідуального виховання;
- ігрова технологія;
- технологія виховання успішної особистості;
- проектна технологія.

Виховання здійснюється у таких формах і методах: це і бесіди, години спілкування, диспути, зустрічі з ветеранами з відомими людьми; спілкування

з вчителем та однолітками, ІКТ, презентації, рольові ігри, ігри-подорожі, вправи практикуми, дидактичні ігри; тематичні виховні заходи, тематичні тижні, просвітницькі заходи, театралізовані вистави, спортивні олімпіади, змагання, інтелектуально-пізнавальні ігри, турніри, майстер-класи, вікторини, презентації та ін.

Варто зазначити, що визначені технології не застосовуються окремо у виховному процесі, а існують у взаємодії, що підвищує організацію життєдіяльності учнівського колективу, пропаганду моральних цінностей, пошук та виконання корисних справ, збагачення знаннями про рідний край, національну культуру [3 с. 47]. Головне – це діяльність, спрямована на розвиток творчих здібностей дітей, виховання патріотичних почуттів, громадянської позиції, формування вмінь і навичок спілкування та співпраці, стимулювання пізнавального інтересу до мови, історії, літератури, культури.

До інноваційних форм виховної роботи відносяться інтерактивні, тому що мають високу результативність у засвоєнні знань та формуванні практичних вмінь і навичок; дозволяють за той самий проміжок навчального часу збільшити обсяг виконаної роботи; сприяють формуванню вміння співпрацювати в команді; розвивають гуманні, толерантні стосунки між учасниками навчально-виховного процесу; активізують власний досвід, знання та вміння учасників навчально виховного процесу, розвивають пам’ять та здатність до самоконтролю.

Отже, сучасна школа – це життєвий простір дитини. Тут вона не просто готується до життя, а живе. Тому виховну роботу потрібно планувати так, щоб сприяти становленню особистості, будувати стосунки на основі співдружності, співпраці та взаєморозуміння, керуючись ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями.

Список використаних джерел

1. Бартків О.С, Дурманенко Є.А, Дурманенко О.Л. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх вихователів до інтегрованого навчання. Інноваційна педагогіка. № 3, 2022. с. 76-82.

2. Бондаренко Н.В., Косянчук С.В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.

3. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Ребухи Л.З.. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 47 с.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Жданюк О. С., *викладач англійської мови, спеціаліст першої кваліфікаційної категорії Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна Академія» Харківської обласної ради.*

У сучасних умовах розвитку освіти проблема індивідуалізації навчання набуває особливої актуальності. Сьогодні система освіти орієнтується не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості здобувача освіти, його здібностей, інтересів та потреб. Кожен учень або студент має різний рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу, мотивацію та особливості сприйняття інформації, тому традиційний однаковий підхід до всіх вже не забезпечує високої ефективності навчання.

Індивідуалізація навчання сприяє створенню комфортного освітнього середовища, у якому кожен здобувач освіти має можливість реалізувати власний потенціал. Особливо важливим це є в умовах інклюзивної освіти, дистанційного та змішаного навчання. Використання індивідуального підходу допомагає підвищити мотивацію до навчання, активність здобувачів освіти та якість освітнього процесу загалом.

Сучасна система освіти зазнає значних змін під впливом розвитку інформаційних технологій, глобалізації та нових вимог суспільства. Освіта поступово переходить від традиційної моделі навчання до компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. Основна увага приділяється розвитку

критичного мислення, творчості, комунікативних навичок та здатності до самонавчання.

Важливу роль у сучасній освіті відіграють цифрові технології, онлайн-платформи та інтерактивні методи навчання. Поширення дистанційної та змішаної форм освіти створює нові можливості для індивідуалізації навчального процесу. Крім того, сучасна освіта враховує потреби дітей з особливими освітніми потребами та забезпечує рівний доступ до якісного навчання для всіх здобувачів освіти.

Індивідуалізація навчання є одним із важливих напрямів розвитку сучасної освіти, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів та потреб кожного здобувача освіти. Основною метою індивідуалізації є створення таких умов навчання, за яких кожен учень або студент може максимально реалізувати власний потенціал та досягти високих результатів у навчальній діяльності.

Сутність індивідуалізації полягає у пристосуванні змісту, методів, форм і темпу навчання до можливостей конкретної особистості. Такий підхід сприяє розвитку самостійності, творчого мислення, мотивації до навчання та формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу. Особистісно орієнтований підхід є важливою основою індивідуалізації навчання. Його головна ідея полягає у визнанні здобувача освіти активним учасником освітнього процесу, урахуванні його інтересів, потреб, життєвого досвіду та можливостей.

Такий підхід сприяє створенню атмосфери співпраці між викладачем і здобувачем освіти, розвитку довіри та взаєморозуміння. Викладач виступає не лише джерелом знань, а й наставником, консультантом та організатором навчальної діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання допомагає формувати в здобувачів освіти відповідальність за власне навчання, здатність до самоосвіти та саморозвитку. Завдяки цьому підвищується ефективність освітнього процесу та забезпечується гармонійний розвиток особистості. У сучасній освіті роль викладача значно змінюється. Якщо раніше педагог був переважно джерелом знань і контролював

навчальний процес, то сьогодні він виступає організатором, консультантом і партнером у навчанні. В умовах індивідуалізації освіти саме викладач допомагає здобувачам освіти розкривати власні здібності, підтримує їхню мотивацію та створює сприятливі умови для розвитку особистості.

Ефективна індивідуалізація навчання неможлива без урахування індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти, тому педагог повинен володіти сучасними методами навчання, бути гнучким у виборі форм роботи та вміти налагоджувати позитивну взаємодію з учнями або студентами. У сучасному освітньому процесі викладач дедалі частіше виконує роль фасилітатора та наставника. Фасилітатор – це людина, яка допомагає організувати ефективне навчання, сприяє активній участі здобувачів освіти та підтримує їх у процесі пізнання. Педагог не лише передає знання, а й допомагає здобувачам освіти самостійно знаходити інформацію, аналізувати її та застосовувати на практиці. Він спрямовує навчальну діяльність, створює умови для співпраці, розвитку критичного мислення та творчих здібностей. Як наставник викладач підтримує здобувачів освіти, допомагає їм визначати навчальні цілі, долати труднощі та розвивати впевненість у власних можливостях. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності за результати навчання та розвитку навичок самоосвіти. Одним із важливих завдань викладача є створення мотиваційного освітнього середовища, у якому здобувачі освіти відчувають зацікавленість у навчанні та прагнення до саморозвитку. Для цього педагог повинен враховувати інтереси, потреби та можливості кожного учня або студента[1].

Мотиваційне освітнє середовище передбачає використання сучасних методів і технологій навчання, інтерактивних завдань, проєктної діяльності, цифрових ресурсів та різноманітних форм роботи. Важливу роль відіграє позитивна атмосфера в колективі, підтримка ініціативності та заохочення до активної участі в освітньому процесі. Створення ситуації успіху допомагає підвищити самооцінку здобувачів освіти та формує позитивне ставлення до навчання. Завдяки цьому зростає пізнавальна активність і бажання досягати нових результатів. Однією з головних умов індивідуалізації навчання є врахування індивідуальних

особливостей здобувачів освіти. Кожна людина має власний темп навчання, рівень підготовки, здібності, інтереси та особливості сприйняття інформації. Саме тому педагог повинен добирати методи та форми роботи відповідно до потреб конкретного учня або студента.

Урахування індивідуальних особливостей сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку пізнавальної активності та формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу. Крім того, це допомагає створити комфортне освітнє середовище, у якому кожен здобувач освіти має можливість реалізувати свій потенціал. Сучасні освітні технології відіграють важливу роль у процесі індивідуалізації навчання. Використання цифрових платформ, інтерактивних ресурсів, мультимедійних матеріалів та онлайн-сервісів дозволяє організувати навчання відповідно до потреб і можливостей здобувачів освіти[2].

Завдяки сучасним технологіям здобувачі освіти можуть працювати у власному темпі, отримувати доступ до додаткових матеріалів, виконувати індивідуальні завдання та самостійно контролювати результати навчання. Дистанційне та змішане навчання також створюють широкі можливості для реалізації індивідуального підходу. Використання освітніх технологій сприяє розвитку цифрової грамотності, самостійності та навичок самоосвіти, які є необхідними в сучасному суспільстві.

Однією з основних проблем індивідуалізації навчання є складність організації індивідуального підходу до кожного здобувача освіти. У групах або класах часто навчається велика кількість учнів чи студентів, які мають різний рівень підготовки, здібності, мотивацію та особливості сприйняття інформації. Викладачу необхідно добирати різні методи, форми та завдання відповідно до потреб кожного здобувача освіти, що потребує значних професійних зусиль. Крім того, не всі педагоги мають достатній рівень підготовки для ефективного використання сучасних технологій та індивідуалізованих методик навчання. Труднощі також виникають під час оцінювання результатів навчання, адже необхідно враховувати індивідуальні досягнення та можливості кожного здобувача освіти. Суттєвою проблемою впровадження індивідуалізації

є недостатність матеріальних, технічних і кадрових ресурсів. Для ефективної реалізації індивідуального підходу необхідне сучасне обладнання, доступ до цифрових технологій, навчальних платформ та методичних матеріалів[3].

У багатьох закладах освіти існує проблема недостатнього фінансування, що ускладнює використання сучасних освітніх технологій та створення комфортного освітнього середовища. Також важливим питанням є нестача часу, оскільки підготовка індивідуальних завдань, адаптованих програм і проведення додаткових консультацій потребують значних часових витрат з боку викладача.

Крім того, велике навчальне навантаження часто не дозволяє педагогам повною мірою реалізувати індивідуальний підхід у роботі зі здобувачами освіти.

Отже, індивідуалізація навчання є необхідною умовою підвищення якості сучасної освіти та гармонійного розвитку особистості. Її ефективне впровадження сприятиме формуванню компетентних, творчих і конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно адаптуватися до вимог сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Алєксєєва С. В. Сучасні аспекти індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти в умовах інформатизації. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя: Видавничий дім « Гельветика» , 2022. № 1 (40).С.11-16. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730650

2. Дніпровська Т. В., Кондрашова О. В. Сутність та проблеми індивідуалізованого навчання студентів закладів вищої освіти англійської мови за професійним спрямуванням. *Теорія і методика професійної освіти.* 2025. Т.1. Вип. 80. С. 121-124. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/80/part_1/26.pdf

3. Топузов О., Чалий А. Індивідуалізація навчання психолого-педагогічних дисциплін у процесі підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня освіти. *Молодь і ринок.* 2023. № 10 (218). С. 7-11. URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/290173

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Жилкіна О. І., *старший викладач Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Шатохіна Г. Я., *концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Апришко О. А., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 025 Музичне мистецтво Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) і поширення генеративних моделей (ChatGPT, Gemini, Suno, Udio, AIVA, MuseNet тощо) суттєво змінили ландшафт сучасної мистецької освіти. Музична галузь однією з перших серед креативних індустрій інтегрувала інструменти ШІ у процеси композиції, аранжування, виконавської практики та звукорежисури. Це актуалізує питання оновлення змісту й технологій професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які мають бути готовими використовувати ШІ-інструменти у власній педагогічній діяльності, формувати в учнів ШІ-грамотність та критичне ставлення до згенерованого контенту. В умовах воєнного стану і дистанційного навчання в Україні цифрові технології, зокрема ШІ, стають особливо важливим ресурсом забезпечення безперервності й варіативності музично-освітнього процесу.

Питання інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтовно опрацьовано у статті М. Дудай, у якій ШІ- платформи розглядаються як ресурс персоналізованого, гнучкого й інтерактивного навчання здобувачів освіти спеціальності « Середня освіта (Музичне мистецтво)» [1]. Перспективи застосування ШІ у професійній музичній освіті висвітлено у праці О. Калустьяна, М. Остапчук-Будз і М. Ковлевої [2]. Аналітичний огляд застосування ШІ в музичній індустрії України та пов’язаних

правових питань представлено у дослідженні О. Кравчука [3]. Зарубіжний педагогічний досвід впровадження ChatGPT у музичну освіту узагальнює J. Holster [4]. Системний синтез викликів і можливостей ШІ-асистованого музичного навчання здійснено у праці J. F. Merchán Sánchez-Jara та співавторів [5]. Водночас потребують подальшого осмислення моделі цілеспрямованого використання ШІ саме у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою дослідження є висвітлення потенціалу, викликів і досвіду застосування технологій штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Потенціал ШІ у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо у трьох взаємопов'язаних площинах. Перша – підтримка музично-теоретичних і слухових дисциплін: інтерактивні системи розвитку музичного слуху, автоматизоване розпізнавання інтервалів, акордів, ритму, миттєвий зворотний зв'язок щодо інтонаційної точності виконання, адаптивні платформи з персоналізованою траєкторією опанування сольфеджіо та гармонії [5]. Друга – підтримка композиторсько-творчої складової: генеративні моделі (Suno, Udio, AIVA, MuseNet) як інструмент пошуку музичних ідей, аранжування, варіативного опрацювання тем; ШІ виступає партнером у проєктній і творчій діяльності, стимулюючи розвиток художньо-образного мислення студента [2]. Третя – підтримка майбутньої педагогічної діяльності: використання ChatGPT та споріднених інструментів для розроблення сценаріїв уроків, конспектів, методичних матеріалів, інтерактивних завдань, диференційованих за рівнем підготовки учнів, а також для рефлексії власної педагогічної практики [4].

Поряд із дидактичним потенціалом застосування ШІ у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва супроводжується низкою викликів. Серед них – ризики академічної недоброчесності (некритичне використання згенерованих творів, аранжувань, наукових текстів); проблеми авторського права на музичний контент, створений ШІ, що особливо актуально для української музичної індустрії, на чому наголошує О. Кравчук [3]; небезпека втрати індивідуальної художньої інтерпретації внаслідок надмірної довіри

до алгоритмічних рішень; недостатній рівень ШІ-грамотності педагогічних і науково-педагогічних працівників, що ускладнює системне впровадження ШІ у зміст фахових дисциплін [1]. Окремою проблемою залишається культурна упередженість великих моделей, які навчені переважно на західному музичному матеріалі та недостатньо репрезентують українську музичну традицію.

Узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду дає змогу окреслити продуктивні напрями інтеграції ШІ у професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва: введення модулів « ШІ у музичній освіті» до змісту фахових дисциплін (« Методика музичного виховання» , « Музично-інформаційні технології» , « Інструментознавство»); проєктна діяльність студентів зі створення авторських музичних творів і навчальних матеріалів із застосуванням генеративних моделей; формування навичок критичного оцінювання згенерованого музичного контенту; розроблення прозорих внутрішньоуніверситетських політик щодо допустимих меж використання ШІ; розвиток ШІ-грамотності викладачів через систему підвищення кваліфікації та спільні методичні семінари [4]. Особливе значення має пропедевтична робота з культурно-національною ідентичністю, що передбачає роботу з українським музичним матеріалом за допомогою ШІ- інструментів і протистояння культурній упередженості моделей [3].

Отже, технології штучного інтелекту є потужним ресурсом оновлення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що поєднує значний дидактичний і творчий потенціал з низкою етичних, правових і культурних викликів. Їх ефективна інтеграція можлива за умов системного формування ШІ- грамотності викладачів і студентів, дотримання принципів академічної доброчесності, захисту авторського права та збереження людиноцентричного й національно орієнтованого характеру мистецької освіти. Перспективи подальших розвідок пов’язані з емпіричним вивченням впливу ШІ-інструментів на якість фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва та з розробленням методичних моделей їх застосування у конкретних дисциплінах музичного циклу.

Список використаних джерел

1. Дудай М. Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Fine Art and Culture Studies.* 2025. Вип. 3, Т.1. С. 83–92. DOI: https://doi.org/10.32782/facs-2025-3-1-13

2. Калустьян О., Остапчук-Будз М., Ковлева М. Перспективи використання штучного інтелекту у професійній музичній освіті. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку.* 2023. Вип. 46. С. 153–158. DOI: https://doi.org/10.35619/ucpmk.v46i.690.

3. Кравчук О. Застосування штучного інтелекту в музичній індустрії України: аналітичний підхід. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Музичне мистецтво.* 2023. Т. 6, № 1. С. 79–88. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7581.6.1.2023.277888.

4. Holster J. Augmenting Music Education through AI: Practical Applications of ChatGPT. *Music Educators Journal*. 2024. Vol. 110, No. 4. P. 36–42. DOI: https://doi.org/10.1177/00274321241255938.

5. Merchán Sánchez-Jara J. F., González Gutiérrez S., Cruz Rodríguez J., Syroyid Syroyid B. Artificial Intelligence-Assisted Music Education: A Critical Synthesis of Challenges and Opportunities. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 11. Art. 1171. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14111171.

ІНКЛЮЗИВНЕ МУЗИЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Жилкіна О. І., *старший викладач Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Шатохіна Г. Я., *концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки вчителя Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Червенко Л., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 025 Музичне мистецтво Комунального закладу» Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Розбудова інклюзивної освіти в Україні відкриває нові горизонти для участі дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в усіх сферах освітнього процесу, зокрема й у мистецькій. Підписання Конвенції ООН про права осіб

з інвалідністю, ухвалення Закону України « Про освіту» (2017), Закону України « Про повну загальну середню освіту» (2020) і концепції Нової української школи закріпили право кожної дитини на якісну освіту в безбар'єрному й толерантному середовищі. Музичні заняття як унікальний за своїм потенціалом вид діяльності виконують не лише навчальну, а й корекційно-розвивальну, терапевтичну та соціально-інтегративну функції. В умовах воєнного стану, коли значно зросла кількість дітей з посттравматичними реакціями, розладами психоемоційної сфери та комплексними порушеннями розвитку, формування інклюзивного музичного середовища набуває особливої актуальності.

Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти в Україні ґрунтовно опрацьовано у працях А. Колупаєвої, яка обґрунтовує концептуально-понятійне поле інклюзії та розглядає її як стратегічний орієнтир розвитку освітньої системи [2]. Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні висвітлено у дослідженні М. Лопатіної, де акцентовано увагу на фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах інклюзивного навчання [3]. Можливості музикотерапії як методу корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі ґрунтовно розкрито у статтях Н. Квітки [1] та Н. Цюлюпи, О. Заходякіна, А. Рижук [4]. Зарубіжний досвід використання музикотерапевтичних технік як педагогічного інструмента систематизовано у праці G. Marcos Treceño і A. R. Arias Gago, які на основі систематичного огляду 34 досліджень із 13 країн обґрунтовують ефективність освітньої музикотерапії у роботі з дітьми з ООП [5]. Водночас педагогічні умови залучення таких дітей до музичних занять у закладах загальної середньої й позашкільної освіти потребують подальшого осмислення.

Метою дослідження є висвітлення педагогічних умов залучення дітей з особливими освітніми потребами до музичних занять у контексті формування інклюзивного музичного середовища закладу освіти.

Інклюзивне музичне середовище ми розуміємо як спеціально організований освітній простір, що забезпечує спільну музичну діяльність здобувачів освіти з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами, ураховує індивідуальні особливості кожної дитини й створює умови для її художньо- естетичного, емоційного та соціального розвитку.

Його формування ґрунтується на загальних принципах інклюзивної освіти [2] і водночас має виразну специфіку, зумовлену природою музичного мистецтва: невербальним характером музичної комунікації, поліфункціональністю музики як засобу впливу на когнітивну, емоційну, моторну і мовленнєву сфери дитини [4].

До основних педагогічних умов залучення дітей з ООП до музичних занять належать такі. Перша – безбар'єрність простору й засобів навчання: фізична доступність музичної аудиторії, адаптовані музичні інструменти, наочність із використанням принципів універсального дизайну в навчанні, асистивні технології (наприклад, для дітей з порушеннями зору й слуху). Друга – варіативність змісту й темпу музичної діяльності: розроблення індивідуальної програми розвитку, диференціація завдань за рівнем складності, гнучке поєднання індивідуальних і групових форм роботи, опора на сильні сторони дитини [3]. Третя – цілеспрямоване використання музикотерапевтичних і арт- технологій: рецептивної, активної, інтегративної музикотерапії, орф-підходу, ритмопластики, голосових і дихальних вправ, що мають підтверджену ефективність у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, аутизмом, гіперактивністю [1;5]. Четверта – командна взаємодія: співпраця вчителя музичного мистецтва, асистента вчителя, практичного психолога, логопеда, корекційного педагога й батьків у плануванні, проведенні й оцінюванні музичних занять.

П'ята педагогічна умова – фахова й мотиваційна готовність учителя музичного мистецтва до роботи в інклюзивному середовищі. Вона передбачає сформованість інклюзивної компетентності педагога: знань про особливості розвитку дітей з різними нозологіями, уміння адаптувати навчальний матеріал, готовність до командної взаємодії та емпатійної комунікації. Як зазначає М. Лопатіна, ключовим напрямом залишається оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й системне підвищення кваліфікації працюючих педагогів [3]. Шоста – забезпечення психологічно безпечної атмосфери музичного заняття, що ґрунтується на визнанні цінності кожної дитини, відсутності оцінного тиску, толерантному ставленні однолітків,

формуванні позитивного емоційного фону через колективне музикування, спів, рухливі ігри під музику.

Отже, формування інклюзивного музичного середовища закладу освіти є комплексним педагогічним завданням, ефективне розв'язання якого можливе за умови забезпечення безбар'єрності простору, варіативності змісту й темпу музичної діяльності, системного використання музикотерапевтичних технологій, командної взаємодії фахівців, фахової готовності вчителя музичного мистецтва та психологічно безпечної атмосфери занять. Музичні заняття за таких умов стають дієвим засобом не лише розвитку музичних здібностей дітей з особливими освітніми потребами, а й їхньої соціальної інтеграції, емоційного відновлення та повноцінної самореалізації. Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням і експериментальною перевіркою методичних моделей формування інклюзивного музичного середовища у закладах загальної середньої й позашкільної освіти України.

Список використаних джерел

1. Квітка Н. О. Використання музикотерапії у закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2021. № 1 (14). С. 69–76. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i14.39.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Лопатіна М. Ю. Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога.* 2021. № 5 (200). С. 102–108. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-102-108
4. Цюлюпа Н., Заходякін О., Рижук А. Музикотерапія в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2023. Т. 114, № 2.
5. Marcos Treceño G., Arias Gago A. R. The use of music therapy techniques as an educational tool: A systematic review. R*esearch Studies in Music Education.* 2024. Vol. 46, No. 2. P. 230–256. DOI: https://doi.org/10.1177/1321103X231192370

ФОРМУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДОБУВАЧАМИ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ « ПРОБНІ УРОКИ ТА ЗАНЯТТЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ» ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ТЕХНОЛОГІЇ)

***Зозуля О. В.**, викладач, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Берестинський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*
Харківської обласної ради,
***Зозуля І. І.**, здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014.021 Середня освіта (Англійська мова і література) Навчально-науковий інститут іноземних мов Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка,*
***Штепа А. М.**, здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 014.10 Середня освіта (Технології) Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сьогодні вчитель – це не просто транслятор знань, а дизайнер освітньо-розвиткового простору [3]. Проблема підготовки компетентних, творчих освітян, здатних орієнтуватися в швидкозмінному техногенному світі відноситься до однієї з найактуальніших. З плином часу суспільство ставить перед молодим поколінням дедалі складніші когнітивні та практичні вимоги. Формування умінь і навичок майбутніх вчителів технологій забезпечують лекційні, семінарські, практичні заняття, самостійна робота з методики навчання технологій та комплекс педагогічних практик, пріоритетною метою яких є розвиток студентів, набуття ними професійних навичок і вмінь, загальнопредметних компетентностей. «На початку третього тисячоліття проблеми освіти та педагогічної науки набули особливого значення і почали виходити далеко за межі освітянської галузі у зв’язку з тим, освіта стала виступати осередком культури, цивілізації, гарантом стабільного розвитку суспільства й держави» , – наголошує О. Коберник.

Актуальність дослідження проблеми формування розвивального освітнього середовища здобувачами фахової передвищої освіти у процесі педагогічної практики « Пробні уроки та заняття у закладі загальної середньої освіти» полягає у необхідності підготовки фахівця, який здатний не просто провести «урок за планом» , а спроєктувати динамічне, безпечне та технологічне середовище, що відповідає викликам сучасної економіки та запитам особистості учня/учениці.

Тож за мету дослідження обрано формулювання порівняльної характеристики між українським кабінетом технологій за вимогами НУШ та фінською моделлю майстерні. Це порівняння, на нашу думку, допоможе вчителю технологій краще організувати простір уроку в реаліях сьогодення України, використовуючи принципи фінської свободи.

Технологічна освіта на всіх етапах історичного розвитку основної школи України залишалася у світлі уваги держави та уряду, підтвердження тому дослідження науковців: В. Борисова, Р. Гуревич, В. Жукова, М. Корець, Л. Оршанського, В. Сидоренко, Д. Тхоржевського, В. Туташинського. «Мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки і почуттів» , –стверджує В. Сухомлинський. Використання інструментарію цифрових технологій є вимушеною об’єктивною реальністю, так як і адаптивне освітнє середовище у контексті тривалої життєвої нестабільності українців [5].

Надзвичайно цінним для нас виявився аналіз останніх досліджень і публікацій, емпіричного досвіду фінської системи освіти. Зокрема публікації від Council for Creative Education Finland переконують у необхідності відмови від жорстко закріплених парт на користь мобільних зон для проєктної діяльності. Концепція « екосистеми навчання» є синонімом до розвивального середовища та допомагає поєднати формальне навчання з творчим експериментуванням. Предмет « Рукоділля/Технології» базується на концепції « цілісне ремесло» , де середовище стимулює не просто виготовлення виробу, а повний цикл: від ідеї та дизайну до самооцінки. Нашу увагу привернуло багатопрофільне середовище, мультисенсорне та експериментальне: учні працюють з деревом, металом,

електронікою та текстилем в одному просторі, де помилка вважається частиною навчання, а не невдачею.

М. Метсарінне детально аналізує, як майстерня еволюціонує в середовище для розвитку технологічної грамотності та винахідництва. О. Аутіо, провідний експерт з технологічної освіти Фінляндії, доводить, значущість впливу середовища на творче вирішення проблем. С. Пьоллянен досліджує терапевтичний та розвивальний потенціал освітнього середовища, наголошуючи на важливості естетики та « атмосфери майстерності» . Доробок Г. Ніємі, Ю. Мультісілта, Л. Ліппонен « Фінські інновації та технології в школах: назустріч екосистемам навчання» містить кейси інтеграції технологій у навчальне середовище, що сприяє розвитку базових навичок нинішнього часу: комунікація, колаборація, критичне мислення, креативність.

Фінський підхід підкреслює, що розвивальне середовище створюють не самі гаджети чи верстати, а те, як вони допомагають учням співпрацювати. Середовище має бути гнучким, щоб кожен учень міг знайти свій темп і спосіб виконання проектного завдання. На уроках технологій розвивальне середовище дозволяє дитині приносити ідеї з реального життя у шкільну майстерню [1; 2].

Педагогічна практика « Пробні уроки та заняття» є першим кроком до повної відповідальності за організацію уроку. Студент коледжу вчиться трансформувати звичайний кабінет у розвитковий простір, де дитина може експериментувати з матеріалами та цифровими інструментами в атмосфері безпечного творчого пошуку. НУШ вимагає створення середовища, яке б стимулювало критичне мислення та самостійність учня/учениці. Практикант має навчитися створювати «ситуацію успіху» , бо освітньо-розвиткове середовище – це не лише стіни та інструменти, перехід від стандартної майстерні до smart-зони або STEM- лабораторії, а й психологічний клімат. Саме ці аспекти є основою відображення педагогічної думки, раціонального користування сучасними інструментами педагогічного впливу відповідно до провідних ідей Концепції Нова українська школа, Державних стандартів базової та профільної середньої освіти, зокрема у частині технологічної освітньої галузі та чинних модельних програм

з технологій для 5-6 та 7-9 класів, здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт, здійснюючи поурочне планування компетентнісного уроку на засадах системно-діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів, міжпредметної інтеграції. Перед здобувачами/здобувачками освіти та викладачами педагогічного фахового коледжу постають завдання: створити сприятливі умови до самостійного відкриття нового [4].

Коли учень в майстерні має вільний доступ до матеріалів і чітко організовані « зони вибору» , він менше потребує прямого контролю вчителя. Це чудовий аргумент продумувати при плануванні організацію простору уроку. У асинхронному форматі уроку навігатором (з переліком безпечних домашніх альтернатив професійним інструментам та матеріалам, покрокових фото- інструкцій, візуальних гідів, інфографіка етапів робіт) стає застосунок Google Classroom**.** Подолати бар'єр екрану та створити атмосферу « спільної майстерні» у дистанційному форматі на онлайн-конференціях допомагає налаштування камери вчителя і учнів так, щоб було видно не обличчя, а руки та робочий стіл. Віртуальні кімнати (сесійні зали), цифрова дошка актуальні для натхнення, на етапі пошуку ідей, для групового обговорення дизайну або «взаємонавчання» , де один учень пояснює іншому. Безкоштовні онлайн- сервіси для моделювання (Tinkercad, Canva) ефективні для структурування матеріалів « Банк ідей та дизайн-аналіз» , « Конструкторська документація» , «Технологічний процес» , « Маркетингове дослідження» .

Таким чином, у чек-лист дієвої модернізації цифрового середовища уроку технологій ми пропонуємо, як практичні аспекти організації інноваційного середовища у закладі освіти: візуалізацію, ресурсну базу, зворотний зв'язок, інструментарій**,** демонстрацію, безпеку праці, комунікацію. Переконані, що постійна образотворча практика, композиційна грамотність, є підґрунтям у набутті художнього досвіду та професійної майстерності, як невід'ємних складових сучасного освітнього простору. Розвивткове середовище уроку технологій, що апелює до емоційно-чуттєвої сфери та візуального досвіду, дозволяє інтенсифікувати процес навчання та сформувати загальну естетичну

культуру учня/учениці. Поглиблене пізнання унікальних можливостей мистецтва в межах предмета « Технології» є маркером високого рівня освіти, що ставить за мету вдосконалення інтелекту, духовності та професійної компетентності здобувачів.

Список використаних джерел

1. Вівіцу М. Фінські інновації та технології у школах. Офіційний сайт видавництва Brill / Sense Publishers, 2014. URL : https://www.academia.edu/96448120/Finnish_Innovations_and_Technologies_in_Schools (дата звернення: 29.04.2026).
2. Ніємі Г., Мультісілта Ю., Ліппонен Л. Finnish Innovations and Technologies in Schools. A Guide Towards New Ecosystems of Learning : за заг. ред. Л. Ліппонел. Helsinki University Research Portal, 2014. URL : https://www.researchgate.net/publication/282287234_Finnish_Innovations_and_Technologies_in_Schools_A_Guide_Towards_New_Ecosystems_of_Learning (дата звернення: 29.04.2026).
3. Соціокультурні та психолого-педагогічні аспекти організації освітньо-розвиткового простору в сучасному закладі освіти. Міжнар. наук.-практ. конф., м.Харків, 23 травня 2023 р. / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ФОП Петров В. В., 2023. 438 с.
4. Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва : теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. / за ред. О. В. Марущак та ін. Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2024. Вип. 7. 352 с.
5. Терещук А. І., Гащак В. М., Абрамова О. В., Павич Н. М. Технології 5-6 клас. Методика організації освітнього середовища: Навчально-методичний посібник. Чернівці: Букрек. 2021. 168 с.
6. Ткачук С. І., Коберник О. М. Основи теорії технологічної освіти: Навчально-методичний посібник. Умань: Візаві. 2014. 304 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Ізмаїлов Р. Г., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня 231 Соціальна робота Комунальний заклад « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Збройна агресія проти України та тривалі бойові дії зумовили появу значної категорії населення, що потребує специфічної професійної підтримки – військовослужбовців, які повертаються до цивільного життя. Соціально- педагогічна реабілітація в системі соціальних служб сьогодні розглядається як стратегічний напрям соціальної політики, спрямований на відновлення особистісного та соціального статусу ветеранів, подолання наслідків бойової травми та їхню повноцінну ресоціалізацію в громаду.

Діяльність соціальних служб у цьому напрямі має бути комплексною та багаторівневою. Соціально-педагогічний аспект реабілітації передбачає реалізацію діагностичної, прогностичної, консультативної та посередницької функцій. На першому етапі фахівці соціальних служб здійснюють оцінку потреб військовослужбовця, що дозволяє виявити рівень соціальної дезадаптації та розробити індивідуальну програму супроводу. Особлива увага приділяється відновленню втрачених соціальних зв’язків, правовій просвіті та сприянню у професійній переорієнтації ветеранів [3].

Ефективність реабілітаційного процесу безпосередньо залежить від залучення мікросоціуму військовослужбовця, насамперед членів його родини [2]. Сім’я виступає основним ресурсом підтримки та природним середовищем, де відбувається первинна адаптація після повернення з фронту. Психосоціальна підтримка ветеранів та їхніх сімей фахівцями соціальних служб є дієвим засобом запобігання складним життєвим обставинам, домашньому насильству та іншим деструктивним проявам [1].

Важливою складовою реабілітації в громаді є створення інклюзивного освітньо-виховного простору, де ветерани можуть реалізувати свій творчий та професійний потенціал [4]. Соціально-педагогічна робота громадських

об’єднань та територіальних центрів соціального обслуговування має бути спрямована на подолання соціальних бар’єрів та формування у громаді атмосфери вдячності та підтримки [5]. Психологічна реабілітація, що проводиться паралельно із соціальними заходами, забезпечує стабілізацію ментального здоров’я військовослужбовців після виконання службово-бойових завдань.

Висновки. Соціально-педагогічна реабілітація військовослужбовців у системі соціальних служб має бути наскрізною, системною та спрямованою на особистісний розвиток кожного захисника. Створення розвивального реабілітаційного середовища на рівні громади дозволяє мінімізувати ризики соціальної ізоляції та сприяє швидшому поверненню ветеранів до активного цивільного життя. Подальшого дослідження потребують механізми взаємодії державних соціальних служб та громадського сектору у забезпеченні безперервного супроводу військовослужбовців та їхніх родин.

Список використаних джерел

1. Колесніченко О. С., Приходько І. І., Мацегора Я. В. Психологічна реабілітація військовослужбовців після виконання службово-бойових завдань : монографія. Харків : НАНГУ, 2021. 242 с.
2. Логвінова О., Рассказова О. Соціальна робота з військовослужбовцями та їхніми сім'ями в умовах тривалого конфлікту на сході України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2. С. 61–71.
3. Поліщук Ю. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських об'єднань в Україні : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2005. 432 с.
4. Соціально-педагогічна реабілітація військовослужбовців-учасників збройних конфліктів: загальнонауковий аспект. *Репозитарій УДУ імені Михайла Драгоманова*. URL: (дата звернення: 10.05.2026).
5. Столяренко О., Жиляк Н., Михальський А. Психосоціальна підтримка військовослужбовців та членів їх сімей як засіб запобігання складним життєвим обставинам. *Вісник ОНУ*. 2022. URL: (дата звернення: 10.05.2026).

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛОНТЕРСЬКИХ ГРУП В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Ізмаїлов Р. Г.*,здобувач освіти третього (освітньо-наукового) рівня спеціальності 231 Соціальна робота Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківська обласної ради*

В умовах воєнного стану в Україні волонтерський рух трансформувався у потужний інструмент підтримки не лише фронту, а й соціальної стабільності суспільства. Соціально-педагогічна складниця діяльності волонтерських груп набуває особливої ваги, оскільки вона спрямована на подолання кризових станів, соціалізацію внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та психолого-педагогічну підтримку дітей та молоді.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю систематизації досвіду волонтерів для створення безпечного освітнього середовища. Волонтерські групи сьогодні виконують функції неформальної освіти, проводячи тренінги з мінної безпеки, надання першої допомоги та психологічної саморегуляції. Така діяльність сприяє розвитку особистості студента чи учня у взаємозв'язку з викликами сучасного середовища [1].

Ключовими напрямами соціально-педагогічної роботи волонтерських груп є:

- **Соціально-психологічна реабілітація:** організація дозвілля для дітей у сховищах та центрах для ВПО, що дозволяє мінімізувати вплив стресу.
- **Освітня підтримка:** залучення волонтерів-педагогів до надолуження освітніх втрат, що виникли внаслідок бойових дій.
- **Формування громадянської ідентичності:** виховання патріотизму через безпосередню участь молоді у волонтерських ініціативах.

Особливістю волонтерської діяльності у воєнний час є її гнучкість та здатність до швидкого впровадження інноваційних технологій. Наприклад, використання цифрових платформ для координації гуманітарної допомоги та дистанційного навчання в умовах небезпеки.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що соціально-педагогічна діяльність волонтерських груп в умовах воєнного стану є не лише формою гуманітарного реагування, а й стратегічним елементом розбудови сучасного освітнього середовища. Вона виступає каталізатором трансформації освітнього процесу за принципом « від традицій до інновацій» , де класичні засади педагогічної підтримки та взаємодопомоги органічно поєднуються з новітніми цифровими рішеннями, методами кризового менеджменту та психосоціальної реабілітації.

Ефективність волонтерських ініціатив сьогодні визначається їхньою здатністю створювати « простір безпеки та розвитку» навіть у критичних умовах, що повністю відповідає концепції конференції. Волонтерство сприяє формуванню у здобувачів освіти активної громадянської позиції та резильєнтності – здатності продуктивно адаптуватися до викликів часу.

Перспективи подальших досліджень та практичної реалізації цього напряму вбачаються у глибшій інституціалізації волонтерства в межах діяльності закладів освіти. Це потребує розробки спеціалізованих науково-методичних рекомендацій, впровадження програм неформальної освіти та тісної координації зусиль академічної спільноти, громадського сектору й державних інституцій. Саме така синергія дозволить перетворити волонтерський досвід на дієвий інструмент вдосконалення та інноваційного розвитку української освіти.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р.. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 10.05.2026).

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ НАВИЧОК В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ

Істоміна Т. В., *викладач спеціальної психології Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

В українському суспільстві в останні п’ять років широко розповсюджена дистанційна та інклюзивна форма навчання, що потребує швидкого реагування в непередбачуваних ситуаціях, нестандартного розв’язання завдань.

З перших днів дошкільного життя, дитина з інтелектуальними порушеннями стикається з численними труднощами: зміна розпорядку дня, встановлення контакту з одногрупниками та вихователем, обмеження поведінки тощо. Головною діяльністю є гра ,ставлення дитини до вихователя переважно визначає його інтерес до діяльності. Педагог стає як джерелом знань, й диктує норми поведінки дошкільного життя, дає соціальну оцінку діям, оцінку навчальної діяльності стає критерієм формування думки про особистість дитини і у однолітків. Результативність безпосередньо залежить від розвитку таких особистісних якостей як відповідальність, самоконтроль та рефлексія. Ці якості формуються поступово в процесі повсякденної діяльності . Дитина починає дедалі точніше розрізняти межі міжособистісної взаємодії з дорослими і однолітками, керуючись нормами поведінки. Отже, дитина активно підвищує навички спілкування, цим несвідомо відкриває собі різні стилі спілкуванні.В дитинстві відносини між дошкільниками зазнають змін.

У більшості дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається відносний дисбаланс між різними видами мислення. Інтелектуальний дефект характеризується порушеннями мисленням, довготривалою нездатністю оволодіти навичками читання, письма, рахунку, часовими та просторовими уявленнями, операціями послідовності, дезорієнтацією у власному тілі (В.М. Башина, Д.М.Ісаєв, В.Є. Каган, В.В. Лебединський, К.С.Лебединська). Діти з інтелектуальними труднощами характеризуються уповільненим темпом розвитку, порушеннями

пізнавальної діяльності (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення) та труднощами у навчанні й соціалізації, тому їм потрібна додаткова підтримка, індивідуальний підхід та спеціальні умови для діяльності та розвитку.

Так, вчені зазначили, що конструювання тісно пов'язано із чуттєвим інтелектуальним розвитком дитини .Особливе значення воно має для вдосконалення гостроти зору, точності кольоро-сприймання, тактильних якостей , сприйняття форми і розмірів об'єкта, розвитку просторових орієнтацій дошкільника .У процесі конструювання діти поступово розвивають загально- навчальні навички :встановлювати на що схожий предмет, чим відрізняється від інших;опановують уміння порівнювати ширину, довжину, висоту об'єктів ;вирішують конструктивні завдання» на око» ; розвивають образне мислення; вчаться уявляти предмети в різних просторових положеннях, подумки їх розташування.У процесі роботи з конструктором ЛЕГО активно розвивається інтелект, уява, дрібна моторика, творчі задатки , діалогічне та монологічне мовлення, відбувається розширення словникового запасу дитини .

Методологія вивчення дитини з інтелектуальними порушеннями у дослідженні базується на такому науковому підґрунті: теорія поліморфності структури дефекту (Л.С. Виготський, М.С. Певзнер, Ж. Піаже, та ін.); положення про необхідність активного пошуку позитивного у структурі особистості (Л.С. Виготський, А. С. Макаренко, Л. І. Фомічова та ін.); концепція індивідуального генетичного дослідження особистості (С.Д.Максименко, В.С.Мерлін,); вчення про психологічні аспекти діагностики аномального розвитку дітей (В. І. Лубовський, С. Я.Рубінштейн,Б.В.Зейгарник);концепція В.М.Синьова щодо врахування індивідуально-особистісних особливостей дитини і необхідності системного впливу корекційного процесу на становлення змістових, діяльнісних та особистісних компонентів інтелекту як інструменту урівноваження людини і оточення; клініко-психіатричні підходи до побудови класифікацій (В. В. Чугунов); типологія акцентованих особистостей (К. Леонгард); теорія інтеріоризації та екстеріоризації розумових дій (П.Я. Гальперін); концепції особистісно-зорієнтованого емоційно насиченого виховання (І.Д. Бех); положення

про індивідуально-диференційований підхід під час педагогічного вивчення дітей (В.І. Бондар, І.Г. Єременко); положення про психолого-педагогічні основи корекційного спрямування навчання (О.П. Хохліна); положення про провідний стійкий когнітивний розвиток дитини (В. В.Тарасун); теорія причинно-наслідкових моделей психічного прогнозування особливостей. Аналіз сучасних педагогічних досліджень з ігрової діяльності дітей (Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.І. Григоренко, Р.Й. Жуковська, С. Л. Новосьолова, Ю.М. Косенко, Т.О.Маркова, Д. В. Менджерицька, Н.Я. Михайленко, Г.С. Швайко, Л. І.Шейко) дають можливість згрупувати ігри:

-за метою та формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забавки, ігри- небувальщини, ігри-заняття,музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами;

-за змістом – сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні;

-за використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами,лото,доміно, настільно-друковані ігри), словесні і вербальні ігри;

-за способом організації:колективні,групові,індивідуальні,парні,ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

Розвиток пізнавальних процесів дошкільників з інтелектуальними труднощами відбувається головним чином на основі провідної діяльності - гри . Зупинимось на таких характеристиках - особливості когнітивної сфери, а саме увага:нестійка, дитина легко відволікається,має труднощі з концентрацією;

пам'ять:переважно мимовільна,короткочасна,обсяг обмежень,швидкість запам'ятовування знижена;

мислення: переважає конкретне мислення, важко дається абстракція, аналіз та синтез;сприйняття: обмежене, поверхневе.

Навчання рідної мови сприймається як найважливіший засіб інтелектуальних якостей дошкільників. Показник розвитку мови визнається вирішальним, який одночасно розвиває мислення. У розвитку вимови

на першому місці не стоїть накопичення словникового запасу. Змістовність мови не забезпечується зв'язком процесу оволодіння мовою та процесом пізнання навколишнього світу. Мова є засобом логічного пізнання, саме з оволодінням мовою пов'язаний розвиток розумових здібностей дитини.Фізіологічною основою мови служать тимчасові зв'язки, що утворюються в корі головного мозку внаслідок впливу на людину предметів та явищ дійсності та слів, якими ці предмети та явища позначаються.

Характеристика особливостей мовлення:словниковий запас: обмежень, можуть бути труднощі з побудовою складних речей:зв'язність мовлення: часто переважає обмежене мовлення:читають повільно,по складах, можуть мати труднощі з переказом прочитаного або написанням диктанту.

Характеристика особливості емоційно-вольової сфери - недостатньо диференційовані, емоційні реакції можуть бути неадекватними чи непропорційними до ситуації;самовираження: мають труднощі із вираженням власних емоцій;вольові зусилля : слабка регуляція власних бажань та імпульсів,труднощі з плануванням діяльності.

Характеристика особливостей поведінки та соціалізації -навчальна діяльність: несформованість навичок навчальної діяльності, потреба у допомозі дорослого, додатковий час для виконання завдань, у спілкуванні виявляють прихильність до близьких дорослих, але часто не виявляють ініціативи у спілкуванні з однолітками. В ігровій діяльності є труднощі з грою за правилами, часто використовують неігрові предмети.

Самостійність: потребують частичного супроводу дорослого, мають труднощі з навичками самообслуговування .Завдяки такому укладу життя, відомостям, взятим з інтернету (соцмережі), радіо, телебачення та від дорослих дитя живе в невідповіній, нерозвиненій системі його уявлень про навколишнє.

Дошкільний заклад, зрозуміло, не може пройти повз цю обставину. Вона змушена підхоплювати, а потім розвивати початки теоретичних міркувань дитини та давати їй належне пояснення причин та умов існування багатьох навколишніх

предметів. Тим самим поряд з конкретно-образним мисленням потрібно поступово виховувати у дітей найпростіші прийоми мислення абстрактного, що шукає причини і підстави предметів і явищ.

Вплив Лего- конструктора на розвиток дітей з легкими інтелектуальними порушеннями дошкільного віку. Завдяки грі з конструктором ЛЕГО відбувається різнобічний інтелектуальний розвиток , а саме пізнавальних та інтелектуальних навичок, творче мислення у дітей через навчання будувати логічні ланцюжки суджень, знаходити взаємозв'язки та творчо комбінувати знайомі елементи для створення нового.

Через гру з цеглинками діти освоюють основи лічби, форми, розміру та просторового орієнтування(наприклад,» побудуй вежу з 10 цеглинок»),допомагають тренувати пам'ять та увагу.

Розвиток моторики - конструювання вимагає точності та координації рухів,дрібної моторики,з'єднання дрібних деталей вимагає зусиль та тренує м'язи рук, що позитивно впливає на розвиток мовлення,координація « око-рука» . Процес складання активує навички координації між зором та рухами рук.

LEGO-технологія сприяє формуванню важливих соціаьних навичок у дошкільнят, формується вміння працювати в команді, діти вчаться спільно вирішувати завдання, розподіляти ролі, пояснювати свої ідеї та домовлятися, працюючи в парах або мікро-групах.

Загально-навчальні навички у дітей включають комунікативні навички (чітка мова, уважне слухання, вміння ставити запитання), організаційні навички (планування дня, самостійність), когнітивні навички (критичне мислення,логіка, робота з інформацією) та соціальні навички (взаємодія в колективі, відповідальність, емпатія). Розвивати їх можна через щоденні практики, створення сприятливої середовища та заохочення самостійності.

Залучення до діалогу під час спільних дій та ігор допомагає дітям висловлювати свої думки, прохання та відповідати на запитання у ввічливій формі, комунікувати.

Гра з конструктором також впливає на формування характеру дитини та емоційно-вольовий розвиток. Перехід від простих завдань до складніших виховує витривалість, терпіння та вміння доводити справу до кінця виховує наполегливість та самодисципліну,самоорганізацію, діти вчаться планувати свої дії та впорядковувати матеріал.

Добре організована робота з конструктором LEGO має великий виховний потенціал: допомагає виробляти певні якості особистості – посидючість, терпіння, взаємоповагу, охайність. Все це разом узяте і дозволяє активізувати мислення, формувати стійкий інтерес до організованості. В результаті аналізу формується самооцінка й усвідомлення оцінки себе іншими людьми(рефлексія).Завдяки використанню конструктора LEGO на заняттях, діти стають активними учасниками заняття, усвідомленими стають їхні знання , більш надійними та закріпленими навички.

Підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що використання LEGO-технологій в дошкільному закладі освіти – це важливий елемент навчального процесу, який допомагає дитині розвивати розумові та фізичні здібності: увагу, пам’ять, мову, дрібну моторику рук. Діти під час роботи проявляють свої творчі здібності, фантазії, навчаються взаємодіяти між собою, обмінюються необхідною інформацією, навчаються приймати рішення, розвивають свої комунікативні навички. Використовувати LEGO можна в різних видах діяльності дітей . Вихователі його використовують на заняття, під час ігор, дослідів, конструювання, соціалізації та адаптації освітнього простору ,що розвиває у дітей сенсорні , соціальні, мовленнєві,пізнавальні та емоційні навички – фундамент для розвитку психічних процесів, інтелекту , творчих здібностей у дітей дошкільників. Все залежить від бажання та творчості педагога.

Список використаних джерел:

1. Катющева Ю. Діагностика ставлення вчителів початкової школи до використання ЛЕГО-конструктора у професійній діяльності. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*. Переяслав Хмельницький, 2019. С. 56-58.

2. Комарова Л.Г. Будуємо з LEGO (моделювання логічних відносин і об'єктів реального світу засобами конструктора LEGO). 2015.

3. Конструктори Лего (LEGO) як освітнє середовище в початковій URL:https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostori-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.htm (дата звернення: 09.09.2025р.)

4. МукійТ.Вивчаємо математику за допомогою LEGO.URL: osvitanova.com.ua/posts/1711-vyvchaiemomatematyku-za-dopomohoiu-lego (дата звернення: 12.03.2025)

5. Скрипник Т. Інклюзивне освітнє середовище. Підтримка дітей з аутизмом у закладі дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2019. № 7. С. 7-11.

6. Скрипник Т. Як підготувати дітей з аутизмом до інклюзивної освіти. *Дошкільне виховання*. 2018. № 10. С. 6-9.

7. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.

8. Спеціальна психологія. Тексти. / За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 1999. Т.1. 158 с.

9. Спеціальна психологія. Тексти. /За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 2001. Т.2. 142 с.

ПСИХОТРЕНІНГ У СИСТЕМІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Калиновська І.С., *кандидат педагогічних наук, доцент,*
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського національного університету

Сучасний розвиток логопедії визначає необхідність комплексного підходу до надання допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями. Мовленнєві труднощі нерідко супроводжуються порушеннями емоційної сфери, зниженням

комунікативної активності, труднощами соціальної взаємодії та невпевненістю у власних можливостях. Подібні особливості негативно впливають на процес розвитку особистості та ускладнюють соціальну адаптацію дитини. У зв'язку з цим система логопедичної допомоги повинна охоплювати не лише корекцію мовленнєвих порушень, а й розвиток психічних процесів та емоційно-комунікативної сфери. Одним із ефективних засобів комплексного впливу виступає психотренінг, який забезпечує поєднання мовленнєвого розвитку з формуванням особистісних і соціальних навичок [1; 2].

Психотренінг у системі логопедичної допомоги розглядається як сукупність спеціально організованих вправ і методів, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, комунікативної компетентності та здатності до саморегуляції. Використання психотренінгових технологій дозволяє створити умови для активного включення дитини у процес спілкування. Завдяки емоційній залученості та практичній спрямованості вправ підвищується мотивація до мовленнєвої діяльності, що позитивно впливає на результативність логопедичної роботи [2; 3].

Діти з мовленнєвими порушеннями часто мають труднощі у встановленні контактів з однолітками та дорослими. Причиною подібних труднощів виступає страх помилок, невпевненість у власному мовленні та негативний досвід комунікації. У результаті знижується мовленнєва активність і виникає схильність до уникнення спілкування. Психотренінг сприяє подоланню зазначених бар'єрів, оскільки створює безпечне середовище для розвитку комунікативних умінь. Доброзичлива атмосфера та підтримка з боку фахівця забезпечують формування позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності [3; 4].

Важливим напрямом психотренінгу виступає розвиток емоційної сфери дитини. Мовленнєві порушення нерідко супроводжуються підвищеною тривожністю, емоційною нестійкістю та труднощами у вираженні почуттів. У зв'язку з цим психотренінгові вправи спрямовуються на формування здатності розпізнавати емоції, контролювати емоційні реакції та адекватно виражати переживання. Розвиток емоційної компетентності сприяє покращенню міжособистісної взаємодії та зниженню психологічного напруження [1; 5].

Суттєве значення у структурі психотренінгу має розвиток комунікативних навичок. Формування здатності підтримувати діалог, висловлювати власні думки та взаємодіяти з оточенням виступає необхідною умовою успішної соціалізації. Психотренінгові заняття включають вправи на розвиток вербальної та невербальної комунікації, формування навичок слухання та підтримання розмови. У результаті підвищується мовленнєва активність дитини та формується впевненість у процесі спілкування [2; 4].

Особливого значення психотренінг набуває у роботі з дітьми, які мають заїкання, загальне недорозвинення мовлення або фонетико-фонематичні порушення. У зазначених категорій дітей часто спостерігаються труднощі у сфері саморегуляції та комунікативної поведінки. Використання тренінгових методів дозволяє зменшити рівень мовленнєвого напруження, сформувати навички контролю дихання та покращити комунікативну взаємодію. Завдяки цьому підвищується ефективність логопедичної корекції [3].

Організація психотренінгу у системі логопедичної допомоги передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Для дошкільного віку найбільш ефективними є ігрові форми роботи, що забезпечують природність діяльності та підтримують інтерес до занять. У процесі використання сюжетно-рольових ігор, вправ на взаємодію та творчих завдань створюються умови для активного мовленнєвого самовираження. Подібна діяльність сприяє формуванню зв’язного мовлення та розвитку соціальних навичок [1; 4].

Ефективність психотренінгу значною мірою залежить від поєднання з традиційними логопедичними методами. Інтеграція мовленнєвих вправ із тренінговими технологіями забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини. Такий підхід дозволяє одночасно формувати правильну звуковимову, розвивати словниковий запас, удосконалювати граматичну будову мовлення та активізувати психічні процеси. Причинно-наслідковий зв’язок між емоційним станом і мовленнєвою діяльністю пояснює необхідність комплексної корекційної роботи [2; 5].

Важливим аспектом психотренінгу виступає розвиток навичок саморегуляції. Діти з мовленнєвими порушеннями нерідко мають труднощі у контролі поведінки та концентрації уваги. Використання вправ на релаксацію, дихальних технік та вправ на концентрацію уваги сприяє розвитку здатності контролювати власний емоційний стан. У результаті підвищується ефективність навчальної діяльності та покращується мовленнєва активність [5].

Необхідною умовою результативності психотренінгу виступає співпраця логопеда з батьками та педагогами. Узгодженість дій дорослих дозволяє забезпечити системність корекційного впливу. Батьки мають можливість закріплювати сформовані навички у повсякденному житті, а педагоги підтримують розвиток комунікативної активності дитини у колективі. Така взаємодія створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості [3].

Отже, психотренінг у системі логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями виступає важливим засобом комплексного корекційного впливу. Використання психотренінгових технологій сприяє розвитку емоційної сфери, комунікативних навичок та здатності до саморегуляції. Поєднання логопедичних і тренінгових методів забезпечує підвищення ефективності корекційної роботи та створює умови для успішної соціальної адаптації дитини. Системний підхід до організації логопедичної допомоги сприяє гармонійному розвитку особистості та формуванню повноцінної мовленнєвої діяльності [1; 5].

Список використаних джерел

1. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2015. 672 с.
2. Тарасун В. В. Логопедія. Теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 384 с.
3. Шеремет М. К., Конопляста С. Ю. Логопедія : теорія та практика корекційної роботи. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 320 с.
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 320 с.
5. Максименко С. Д. Основи психології : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

ЦИФРОВА ФАСИЛІТАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ « СРОДНОЇ ПРАЦІ» ТА ПРИРОДНИХ НАХИЛІВ ОСОБИСТОСТІ

Камардаш Н.В., доктор філософії, директор Балаклійського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,

Яковенко В.С., здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 032 Історія та археологія Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Феномен фасилітації як педагогічної практики в українській системі освіти явище відносно нещодавнє. З переходом до особистісно орієнтованого навчання, педагогіки партнерства, яка стала основою Нової української школи (НУШ), а також із впровадженням компетентнісного підходу, актуалізувалося питання трансформації ролі педагога в освітньому процесі. Однією з вимог до сучасного викладача є вміння бути фасилітатором. Термін « фасилітатор» є калькою з англійської « facilitator» , що походить від латинського « facilis» і означає « легкий, зручний» [1]. Отже, фасилітатор – це « полегшувач» процесів, а фасилітаційний підхід в освіті пов’язаний з перетворенням навчання на зручний і легкий для всіх його учасників.

Чи є процес фасилітації в навчанні відкриттям XXI століття? Скоріш за все ми маємо справу з адаптацією метода, застосування якого спостерігаємо ще з часів Античності. Яскравим прикладом є майєвтика Сократа, коли через навідні питання будувалися шляхи до істини. Через дискусії шукали істину і в Платонівській Академії, а в Саду Епікура панувала атмосфера дружби та безпеки, як основна умова філософських роздумів. Своє « друге дихання» антична традиція отримала в добу Відродження, зокрема в італійських майстернях (боттегах), де відбувалося навчання через дію (яскраві приклади - Леонардо да Вінчі чи Мікеланджело, які виховували учнів не лекціями, а через залучення до спільного проєкту), а також в Платонівській академії у Флоренції, що була заснована за підтримки Козімо Медічі, де на противагу схоластичним « зубрінням» впроваджували вільне спілкування в комфортних умовах. Такою була і Острозька академія, заснована у 1576 році

князем Василем-Костянтином Острозьким, що стала першим вищим закладом освіти на теренах Східної Європи і в якому запроваджувалися основи демократичної освіти. В провідних методах навчання наведених прикладах простежуються всі аспекти фасилітаційної моделі: організація освітнього простору, апеляція до досвіду, сприяння розкриттю потенціалу особистості та групи загалом, підтримка учасників на всіх етапах комунікації [5].

Просвітництво подарувало нам творчість Григорія Сковороди, який наполягав на « пошуках себе» і свободі особистості, демонструючи ці принципи власним прикладом. Його ідею « сродної праці» можна вважати автентичною моделлю фасилітації, коли в процесі навчання відбуваються пошуки « внутрішньої людини» , а знання не просто накопичуються, а слугують реалізації покликання. Славнозвісною є його метафора яблуні: « Не вчи яблуню родити яблука: вже сама природа її навчила. Загороди її лише від свиней, зріж будяки, почисть гусень,..» [3, с. 98]. Отже, ключовими завданнями для педагога-фасилітатора є створення толерантної атмосфери, яка робить процес опануванням знаннями і навичками комфортним для всіх учасників, зосередженість на процесі, на стимуляції критичного мислення і рефлексії через відкриті запитання, застосування таких методів і форм роботи, які б сприяли максимальному розкриттю потенціалу здобувачів освіти для здійснення подальшої професійної діяльності, а сам процес навчання - актом творчого саморозкриття особистості.
Саме праця за покликанням, на думку Сковороди, дарує не лише матеріальне благо для суспільства, але й глибоке моральне задоволення й ра дість для самої людини. Натомість робота, яка суперечить природним здібностям, приносить страждання та незадоволеність [4, с. 88].

Сучасний етап нашої історії опосередкований цифровою трансформацією всіх сфер людської діяльності. За останні кілька років цифровізація оголошена одним із провідних напрямків розвитку в Україні, а її впровадження суттєво впливає на зміст і організацію освіти. За таких умов одним із ключових завдань викладача стає розвиток уміння у здобувачів освіти орієнтуватися в нових базах

знань [6]. З одного боку такі зміни та їх динаміка – серйозний виклик, а з іншого – цифровізація розширює коло можливостей, навчання стає більш персоналізованим, доступним і адаптованим під потреби індивіда. Думку про те, що перехід до віртуальних платформ, за словами І. М. Кивлюк, – це не лише зручність, але й шлях до розвитку самостійності та критичного мислення, до самоорганізації та безперервного самовдосконалення [2, с.47], поділяють сьогодні чимало фахівців. В умовах диджиталізації формується і нова форма фасилітації навчального процесу – цифрова фасилітація, коли організація, підтримка та супровід навчання здійснюється у віртуальному просторі. Принципи залишаються ті ж самі: щирість і відкритість у спілкуванні, взаємоповага та емпатічне розуміння, змінюються лише засоби та інструменти. Сьогодні викладачі працюють в Zoom або MS Teams, за допомогою безпечних додатків Google Workspace, створюють разом із здобувачами Mind-mapping чи застосовують метод SCAMPER, а також безліч інших можливостей, що відкривають шляхи для побудови індивідуальної мапи зростання. В умовах онлайн та дистанційного навчання поєднання традицій наставництва та цифрових інструментів здатні створити умови для справжнього саморозкриття студента, де технології не замінюють людське спілкування, а стають допоміжним засобом і надійним провідником на шляху до « сродної праці» в цифровому світі.

Отже, фасилітація є одним з важливих методів розвитку людської думки, який втілений через організацію і здійснення навчання. В умовах цифрової ери такий підхід здатний ефективно сприяти гармонійному розвитку особистості та її підготовці до майбутньої професії, опираючись на природні нахили та принципи « сродної праці» .

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П., Степанова А.А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія « педагогіка і психологія» . Педагогічні науки*. 2018. № 1 (15) с.228-234. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/1/39.pdf

2. Кивлюк І. М. Філософське осмислення значення віртуалізації в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2025. № 7. С.47-51.

3. Сковорода Г. Сад божественних пісень. Байки. Листи. Філософські трактати. Афоризми. К.: Видавничий союз « Андроніум» , 2021. 118 с.

4. Сошніков А. О. Оповіді про життєтворчість Григорія Сковороди як апокриф: ревізія біографічних свідчень. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2025. № 14. С.84-92.

5. Що таке фасилітація і як вона може допомогти вчителю в класі URL: https://nus.org.ua/2020/11/27/shho-take-fasylitatsiya-i-yak-vona-mozhe-dopomogty-vchytelyu-v-klasi/

6. Dorosh-Kizym M., Babych L., Dorosh M. Digital Transformation Of Educational Space. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. Серія економічна. Серія юридична*. Випуск 35/2022. с. 217-227.

ВИКОРИСТАННЯ КАМІНЦІВ МАРБЛС У КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Карбань Є.Д., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Харківський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Єфименко Л.М., *доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

На сучасному етапі реформування системи дошкільної освіти особливої гостроти набуває питання пошуку та впровадження інноваційних технологій, здатних забезпечити ефективний психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами. Збільшення кількості вихованців із

комплексними порушеннями мовленнєвого, сенсорного та моторного розвитку зумовлює необхідність відходу від класичних методів навчання на користь багатофункціональних, інтерактивних та здоров'язбережувальних засобів. У цьому контексті використання камінців « Марблс» постає як перспективний напрям, що дозволяє поєднати ігрову діяльність із цілеспрямованим корекційним впливом на когнітивну та емоційно-вольову сфери дитини.

Огляд науково-методичного доробку свідчить про значний інтерес фахівців до зазначеної технології. Питання практичного застосування камінців у роботі з дітьми знайшли відображення в працях таких дослідників, як-от: В. Акименко, О. Биковська, Ю. Ганієва, І. Лугова, С. Семіхатська, М. Степанова та інших. Науковці акцентують увагу на мультифункціональності цього засобу в діяльності педагогів, логопедів та психологів.

Мета наукової розвідки полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі практичних аспектів інтеграції камінців « Марблс» у корекційно-розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку.

Камінці Марблс – це кульки овальної або круглої форми. Вони можуть бути зроблені з глини, дерева, скла, пластику, агату. Кульки мають різноманітні відтінки та кольори. Їх краса зачаровує настільки, що і дорослим, і дітям хочеться до них доторкнутися, потримати в руках, різноманітні кольори пробуджують почуття прекрасного.

Генеза камінців Марблс сягає глибокої давнини. Археологічні та літературні джерела пов'язують походження цього дидактичного матеріалу з Індською цивілізацією (територія сучасного Пакистану), а також з античними культурами Риму та Єгипту. Назва « marbles» походить від англійського слова, що означає « мармур» . Саме цей природний камінь історично був основним матеріалом для виготовлення ігрових елементів, що й закріпилося в термінології.

Використання камінців « Марблс» у корекційно-розвитковій роботі з дітьми дошкільного віку – це ефективна інтерактивна технологія, що розвиває дрібну моторику, сенсорику, мовлення, логіку та емоційний інтелект. Яскраві скляні камінці (марблі) перетворюють заняття на захопливу гру, знижуючи втомлюваність

та підвищуючи пізнавальний інтерес у дітей, зокрема з особливими освітніми потребами.

Як зазначає Ю. Ганієва, завдання ігор із камінчиками « Марблс» полягає у тому щоб: розвивати дрібну моторику; вправляти в орієнтуванні на площині аркуша; збагачувати словниковий запас; розвивати фонематичне сприйняття; формувати та закріплювати правильний образ літери; розвивати промову, увагу, пам'ять, мислення; збагачувати фантазію дитини; забезпечувати позитивний емоційний настрій дитини на занятті [1].

Камінці можна починати використовувати на заняттях із дітьми з 2-3 років і старше. Але, слід пам'ятати, що діти молодшого дошкільного віку можуть брати їх до рота, тому рекомендується взяти більші за розміром Марблс і обов'язково грати в ігри тільки під наглядом дорослих.

Цими яскравими, приємними на дотик, різними за своєю формою та кольорами кульками та камінцями можна будь-яке заняття чи урок зробити цікавішим та захоплюючим для всіх дітей, тим паче для дітей з ООП, яким необхідно не тільки бачити і чути завдання, а й за допомогою тактильних відчуттів краще його сприймати.

Зауважимо, що всі вправи можуть варіюватися у залежності від віку дитини, її розумової і моторної здатності, а також зацікавленості в грі. Ігри з кульками та камінчиками можуть бути використані як у роботі з групою чи підгрупою дітей, так і в індивідуальній роботі: як із дітьми дошкільного віку, так і зі школярами.

Незважаючи на зовнішню простоту та доступність, камінчики « Марблс» сприяють вирішенню цілого комплексу завдань: розвивають сенсорику, закріплюють поняття величини, кольору, форми, кількості; удосконалюють уміння групувати, порівнювати, класифікувати, чергувати за ознакою, формують навички порядкової і кількісної лічби; розвивають почуття ритму, кольору, композиції; сприяють орієнтуванню у просторі, на аркуші паперу; покращують дрібну моторику рук, точність та продуктивність рухів; збагачують уяву і творчість [3, с. 272].

У процесі корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку ставляться наступні корекційні завдання:

- профілактика оптико-просторових порушень, розвиток зорово-рухової координації;
- підвищення гостроти зору, поліпшення цілісного зорового сприйняття;
- розвиток навичок орієнтування в просторі;
- розвиток сенсорного сприйняття, тактильних відчуттів, зорової уваги;
- розвиток пам'яті, мислення, збагачення мови, уяви;
- розширення уявлення про навколишній світ;
- формування елементарних математичних уявлень;
- розвиток творчих здібностей дітей [2].

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що технологія використання камінців Марблс є високоефективним мультимодальним інструментом у сучасній педагогічній практиці. Завдяки своїй адаптивності методика демонструє значний потенціал як у спеціалізованій корекційно-розвитковій роботі логопедів, так і в умовах інклюзивного та загальноосвітнього середовища. Застосування даного матеріалу сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності дошкільників та забезпечує реальну індивідуалізацію навчання, що відповідає актуальним вимогам модернізації освіти.

Список використаних джерел

1. Ганієва Ю.С. Камінці Марблс у корекційно-розвивальній роботі з дітьми ООП. *Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей зособливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Дніпро, 22–23 жовт. 2020 р./ Дніпро. 2020. С. 220-225.

2. Поваляшко Н.А. Чудовий світ Марблс. Режим доступу: https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-chudoviy-svit-marbls-316751.html

3. Степанова І.І., Рожко-Павлишин Т.А. Використання камінчиків « Марблс» у різних видах діяльності з дітьми дошкільного віку. *Дошкільна освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*: матеріали IV Всеукраїнської студентської наук.-практ. інтернет-конф., м.Глухів, 17–18 берез. 2022. /Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2022. С. 269-274.

ЩОДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Кашуба Ю.М., *здобувачка освіти другого (магістрського) рівня спеціальності 053 Психологія Уманського національного університету,*

Сафін О. Д., *доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського національного університету*

Осмислення теоретичного фундаменту проблеми цінностей людського буття на сучасному етапі виводиться на перший план наукового пізнання [2; 4 ;7 та ін.]. Вивчення цієї категорії дозволяє вирішити методологічну проблему щодо співвіднесення в єдину систему психолого-педагогічних понять, що характеризують поведінку людини у конкретних соціально-психологічних ситуаціях, у певних суспільно-історичних умовах [5; 6; 8; 9].

Відзначається складна природа суб'єктно-об'єктного відношення, що відбивається у вигляді цінностей, виокремлюють два види цінностей - предметні, які є об'єктами спрямованих на них потреб, інтересів, прагнень, і цінності свідомості, або ціннісні уявлення. Перші є об'єктами наших оцінок, а другі позиціонуються як критерії для таких оцінок [1].

В процесі навчання у ЗВО найважливішу роль у повноцінному формуванні фахівця-психолога відіграє орієнтація на якусь мету, яка і мобілізує як різні знання та вміння, так і поступово накопичуваний досвід самостійної роботи [3]. Існує два основних етапи формування індивідуального стилю діяльності психолога. На першому етапі фахівець освоює професійну діяльність за вже відпрацьованими

схемами і процедурами, прийомами і методиками роботи. У цілому освоєння діяльності здійснюється за нормативно-схваленим, « правильним» зразком. Це є гарантією успішного виконання поставлених завдань. На другому етапі вже більш досвідчений фахівець, який освоїв певні види професійної діяльності, може дозволити собі деяке відступлення від нормативно-схвалених зразків роботи. Оскільки поступове проектування і освоєння усієї діяльності по-новому - це формування свого, індивідуального стилю діяльності.

Актуалізація особистості у професії здійснюється не лише в процесі професійного навчання, а й у трудовій діяльності, під час підвищення кваліфікації, в результаті побудови кар'єри та досягнення професійних успіхів - на усіх етапах розвитку особистості як професіонала. Виходячи з аналізу літератури, можна констатувати, що психологічні факти і механізми формування та розвитку системи ціннісних орієнтацій особистості стосовно тієї чи іншої професійної діяльності вивчено недостатньо. Також слабо розроблені конкретні прийоми відповідного цілеспрямованого впливу на цей процес. Виходячи із вищевикладеного, метою дослідження стало вивчення формування системи ціннісних орієнтацій практичного психолога в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Підводячи загальний підсумок проведеного дослідження системи ціннісних орієнтацій практичних психологів на констатувальному етапі експерименту (початковий етап навчання), можна зробити такі висновки. Групова ієрархія термінальних та інструментальних цінностей контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп у цілому є достатньо схожою і представлена найбільшою значущістю таких цінностей, як продуктивне та активне діяльне життя, суспільне визнання, матеріально забезпечене життя, пізнання, ефективність у справах, освіченість, широта поглядів. При цьому найменша перевага віддається таким цінностям, як життєва мудрість, щастя інших людей, любов, дружба. Так само нижчий рівень у системі ціннісних орієнтацій зайняли такі загальноморальні та загальнолюдські переваги, як чесність, незалежність, сміливість. Зіставляючи ці результати із результатами, отриманими за методикою рівня суб'єктивного контролю, можна констатувати, що практичні психологи КГ та ЕГ мають нестійку

систему цінностей. Більша кількість « екстерналів» вказує на особисту і соціальну незрілість і несформованість позитивної шкали цінностей, в якій переважають індивідуалістичні тенденції, ніж суспільні і моральні цінності.

При оцінці ціннісно-смислових орієнтацій у професійній діяльності виявилося, що до найбільш бажаних цінностей належать духовний пошук, самовдосконалення, цінність здоров'я, престижу, матеріальної забезпеченості, творчий пошук, спілкування і почуття корисності. Найменш значущими є цінності влади та азарту життя. Це свідчить про спрямованість особистості на самоактуалізацію, розвиток і творчу самореалізацію у майбутній професійній діяльності. Серед найбільш привабливих якостей, необхідних для професійної діяльності психолога, виявилися: уважне ставлення до людей, комунікативна вихованість, такт, доброта, чарівність, безкорисливість, чесність і порядність. До менш бажаних віднесені: ерудиція, посидючість, інтелект та ін. Ці дані свідчать про те, що при усвідомленні професійних якостей психолога акценти ставляться на цінності, пов'язані з інтересами інших людей, тоді як такі важливі власні якості, як ерудиція та інтелект, займають нижчі ранги.

Таким чином, при зіставленні даних, отриманих за методиками, має місце розбіжність між особистісними ціннісними орієнтаціями майбутніх практичних психологів і системою професійно важливих якостей. В особистісній системі цінностей домінують індивідуалістичні пріоритети, тоді як у професійній системі цінностей зроблено акцент на інших людях та їхніх інтересах. І хоча ці дані не завжди однозначні і тотожні у КГ та ЕГ, у цілому вони зберігають саме таку тенденцію. Це свідчить про недостатню усвідомленість ціннісно-смислового змісту особистості майбутнього професіонала-психолога і суперечливість особистісного та професійного становлення. У цілому можна констатувати, що система ціннісних орієнтацій особистості майбутніх практичних психологів на початковому етапі навчання являє собою складну, внутрішньо неоднорідну і багаторівневу структуру, яка відображає нестійкість і суперечливість ціннісно-смислової сфери.

Узагальнюючи результати завершального етапу експериментального дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, можна

зробити такі висновки. У системі ціннісних орієнтацій особистості практичних психологів КГ та ЕГ відбулися позитивні зміни, що відбиваються у переважанні нарівні із цінностями самоактуалізації цінностей, пов'язаних з інтересами інших людей. В ЕГ у порівнянні із КГ спостерігається домінування вищого пласту ціннісної системи, пов'язаної з особистісним і професійним самовизначенням. Має місце своєрідна гармонія у поєднанні індивідуальних, загальнолюдських і загальноморальних цінностей, що дозволяє стверджувати про наявність узгодженої і стійкої особистісної та професійної системи цінностей майбутніх практичних психологів.

На завершальному етапі експерименту і у КГ, і в ЕГ переважаючий локус суб'єктивного контролю змінився з екстернального на інтернальний. В експериментальній групі рівень інтернальності за усіма шкалами є значно вищим, ніж у КГ, і ці зміни є достовірними на високому рівні значущості (від $p<0,05$ до $p<0,001$). Це свідчить про формування відносно стійкої системи позитивної шкали цінностей і про соціальну зрілість майбутніх практичних психологів. В ЕГ в процесі спеціалізованого впливу відбулося більш глибоке і суттєве переосмислення системи ціннісних орієнтацій. При оцінці ціннісно-смислових орієнтацій у професійній діяльності та бажаних якостей психолога також відбулися позитивні зміни. До найбільш бажаних цінностей та якостей увійшли почуття обов'язку, вміння спілкуватися, уважне ставлення до людей, почуття корисності та ін. В ЕГ ці дані більш яскраво виражені у порівнянні із КГ та акцентовані на любові та цінності до власної професійної діяльності, ерудитності, інтелігентності, чуйності та інтересі до життєвого простору інших людей. Таким чином, можна стверджувати про те, що у слухачів між особистісною і професійною системою цінностей зникло розбіжність і спостерігається узгодженість системи ціннісних орієнтацій особистості і професійно значущої системи цінностей.

В процесі традиційного і цілеспрямованого навчання практичних психологів відбуваються позитивні зміни у системі ціннісних орієнтацій особистості. Під впливом цілеспрямованого впливу на процес усвідомлення змістовного змісту професійної діяльності та підвищення суб'єктивної значущості персональних і

загальнолюдських цінностей, що реалізується у межах спецкурсу « Психологія ціннісних смислів» , досягається узгоджена і відносно стійка особистісна і професійна система вз домінуванням вищих цінностей. Це відображає усвідомлення ціннісно-смислового змісту діяльності професіонала-психолога із загальногуманістичних позицій.

Список використаних джерел

1. Карпенко З.С. Сучасний стан аксіопсихологічних досліджень в Україні. *Психологія і особистість*. 2013. №1. С. 21-31.http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2013_1_4

2. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. 2-ге вид., перероблене та доповнене. Київ: « Центр навчальної літератури» . 2004. 254 с.

3. Ольховецький С.М., Тептюк Ю.О. Дослідження механізмів формування професійних планів та психічного регулювання навчальної діяльності у суб`єкта навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ: НУОУ, 2022. Вип. 6 (70). С. 125-134. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-125-133

4. Durkheim E. Moral Education. A Study in the theory and application of the sociology of education. The Free Press, New York Collier-Macmillan Limited, London. 1961. 322 p.

5. Erickson E.H. Identity Youth and Crisis. New York, 1968.

6. Frankl Viktor E. Psychotherapie für den Alltag. 2015. Verlag Herder GmbH. 192 s.

7. Frankl V. Man’s Search For Meaning: The classic tribute to hope from the Holocaust. London. Sydney. Auckland. Johannesburg: Rider, 2004. 160 p.

8. Fromm E. The Anatomy Of Human Destructiveness. Random House. 1997. 679 p.

9. Rogers C.R. On becoming a person. Boston, 1961.

ВИХОВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Квасенко О. В., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківська обласної ради*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується безпрецедентним зануренням молоді у цифровий простір. Інформаційне середовище сьогодні є не просто засобом комунікації, а потужним фактором соціалізації, який безпосередньо формує світогляд, систему цінностей та поведінкові патерни особистості. З огляду на це, традиційна парадигма закладів вищої освіти (ЗВО), орієнтована переважно на передачу фахових знань, потребує суттєвої трансформації. На перший план виходить завдання не просто навчити студента користуватися інформаційними технологіями (медіаграмотність), а здійснити цілеспрямоване **виховання медіакультури**.

Якщо медіаграмотність є здебільшого когнітивно-інструментальною навичкою (вміння знайти, перевірити та структурувати інформацію), то медіакультура – це глибокий аксіологічний (ціннісний) конструкт [1, с. 54]. Виховання медіакультури передбачає формування у здобувачів вищої освіти внутрішнього етичного імперативу, відповідальності за створення та поширення власного медіаконтенту, емпатії в цифровій комунікації та поваги до інтелектуальної власності інших.

Фундаментальним складником виховання медіакультури в академічному середовищі є прищеплення культури академічної доброчесності. У добу доступності генеративного штучного інтелекту та глобальних баз даних спокуса привласнення чужих думок є надзвичайно високою. Виховна робота у цьому напрямі має будуватися не на системі заборон та антиплагіатних перевірок, а на формуванні внутрішньої потреби студента у чесному науковому пошуку. Вихована медіакультура проявляється у свідомій відмові від академічного шахрайства, розумінні етичних меж використання чужого контенту та коректному цитуванні першоджерел [2, с. 118].

Особливої ваги виховання медіакультури набуває в контексті збереження ментального та фізичного здоров'я студентської молоді в умовах воєнного стану. Інформаційний простір перенасичений травматичним контентом, маніпуляціями та ворожими інформаційно-психологічними операціями (ІПСО). Нездатність емоційно дистанціюватися від токсичної інформації призводить до розвитку тривожних розладів, депресивних станів та порушень сну. Відтак, невіддільною складовою виховного процесу стає розвиток цифрової грамотності у сфері здоров'я (Digital Health Literacy) [3, с. 210].

Виховання в рамках Digital Health Literacy означає прищеплення навичок інформаційної гігієни та саморегуляції: вміння дозувати час перебування в соціальних мережах, свідомо обмежувати « думскролінг» та критично ставитися до медичної інформації в інтернеті. Здобувач освіти, у якого вихована медіакультура, володіє здоров’язбережувальною компетентністю в цифровому вимірі – він здатен створити для себе екологічно чисте інформаційне середовище, що підтримує, а не руйнує його психіку [4, с. 88].

Педагогічний процес виховання медіакультури вимагає відмови від директивних методів. Сучасний студент є активним « просьюмером» (одночасно і споживачем, і творцем контенту), тому виховний вплив має здійснюватися через інтерактивні та рефлексивні практики. Найбільш ефективними формами такої роботи є:

1. організація етичних дебатів щодо резонансних медіаподій;
2. ведення « щоденників медіаспоживання» з подальшою рефлексією в малих групах;
3. залучення студентів до створення соціально значущого контенту (соціальна реклама, просвітницькі блоги, подкасти), що виховує відповідальність за кожне публічне слово [5, с. 67].

Надзвичайно важливою є і роль самого викладача, який має виступати не лише транслятором знань, але й рольовою моделлю – фахівцем із високим рівнем власної медіакультури, який демонструє етичну поведінку в онлайн-середовищі, дотримується академічних стандартів та дбає про цифрову екологію.

Підсумовуючи, слід зазначити, що виховання медіакультури є довготривалим, системним і багатокомпонентним процесом. Воно виступає надійним щитом, що захищає свідомість молодої людини від деструктивних впливів сучасного інфопростору, зберігає її ментальне здоров'я та формує етичний стрижень майбутнього висококваліфікованого фахівця. Подальший розвиток педагогічної науки має бути спрямований на створення комплексних виховних програм, які б органічно поєднували розвиток критичного мислення, навичок Digital Health Literacy та цінностей академічної доброчесності.

Список використаних джерел

1. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 244 с.

2. Коваленко С. М., Сидоренко О. М. Академічна культура та етика в цифровому освітньому просторі ЗВО. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 55. С. 115–121.

3. Волошенюк О. В., Дегтярьова Г. А. Медіаосвіта та медіаграмотність у підготовці майбутніх педагогів: виховний аспект. Київ : АУП, 2022. 180 с.

4. Brown R., Smith A. Educating Media Culture and Digital Health Literacy in University Students. *Journal of Educational Technology and Society*, 2022. Vol. 15, no. 4. P. 85–98.

5. Череповська Н. І. Медіакультура особистості: психологічний і педагогічний виміри: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 210 с.

РОЛЬ ЗВУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Кисельова О. Б., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Добробаба Р. В., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, розповсюдження дистанційного навчання, широкого використання мультимедійних навчальних

середовищ, підвищення мотивації до самоосвіти, зростання потреб людини оволодіння новими мовами спілкування, значно зросло значення звукової інформації та посилилась її роль як у повсякденному житті, так і в освітньому процесі.

Технологіям опрацювання і використання звукової інформації, можливість ознайомитися із сучасними засобами для створення й обробки аудіоконтенту присвячують свої дослідження українські, зарубіжні учені та педагоги-практики. Назвемо деяких з них: E. Besser, L. Blackwell, M. Saenz, J. Hicks, L. Winnick, M. Gonchar, J. Underwood, В. Биков, К. Гальченко, С. Гальченко, С. Гніденко, О. Євсеєв, О. Кисельова, О. Пінчук, Л. Рикова, О. Савченко, О. Спірін, М. Ситніцька, Л. Тітова, К. Угрімова, Н. Хміль, Р. Шиян та інші.

Мета роботи – окреслити роль звукової інформації у сучасному цифровому суспільстві.

Звук – це коливання, що розповсюджуються в просторі.

Звукову інформацію людина сприймає органами слуху у формі звуків, мови, музики або шумів. Це одна із найпоширеніших видів інформації, що передається за допомогою коливань повітря, води або інших середовищ. Ключовими особливостями є сприйняття вухами та аналіз мозком без участі органів зору через голос (мовлення), музичні твори, звукові сигнали (сирена, сигнали повітряної тривоги), шуми природи (дощ, грім, вітер).

Захоплення звуку – це процес перетворення звукового сигналу із зовнішніх джерел у цифровий формат і подальшого запису в аудіофайл за допомогою аудіоредактора, програми для захоплення звуку та опрацювання аудіоданих.

Цифровий звук – це результат перетворення аналогового сигналу звукового діапазону в цифровий аудіоформат. Це спосіб представлення електричного сигналу за допомогою дискретних чисельних значень його амплітуди. Звук може бути записаний та опрацьований за допомогою звукових карт та програмного забезпечення на ПК.

Ще зовсім недавно відтворення звуку в домашніх комп’ютерах було проблемою, так як комп’ютери не оснащувалися спеціальними цифровими аудіо пристроями. У сучасному комп’ютері звук відтворюється і записується за

допомогою звукової карти (обладнаної інтерфейсом для обміну цифровими даними), що підключається, або вбудована в материнську плату і є тим перетворювачем, який переводить аналоговий звук в цифровий і навпаки. Програми для роботи з аудіо-інформацією (звуком) дозволяють записувати живий звук і перетворювати його, змінюючи тембр, покращуючи якість звучання, додаючи ефекти, а сучасні програми-секвенсери мають можливість запису не тільки MIDI, але і звукових доріжок.

Звукова інформація відіграє ключову роль у медіа, маркетингу та індустрії розваг. Дедалі більшої популярності набувають формати (подкасти, аудіокниги, голосові повідомлення та віртуальні помічники), що дозволяють отримувати інформацію у зручний спосіб – під час руху, виконання побутових справ або роботи. В умовах сучасного швидкого ритму життя, коли люди прагнуть поєднувати кілька видів діяльності (серед них навчання, здобуття освіти) одночасно це робить аудіоконтент особливо цінним.

Слід зазначити, особливо важливо для громадян нашої країни, які перебувають в умовах постійного стресу та в умовах невизначеності, що музика, звукові ефекти, інтонація диктора впливають на емоції людини, формують її настрій і навіть можуть впливати на її соціальну поведінку та прийняття конструктивних рішень.

У сфері освіти звукова інформація також має велике значення. Багаторічна історія освіти доводить, що голос викладача дає можливість здобувачу освіти краще зрозуміти складні теми, а також сприяє формуванню емоційного зв’язку між учасниками освітнього процесу [2].

Однак виклики сьогодення переконують, що під час дистанційного навчання в синхронному чи асинхронному форматі, онлайн-лекцій, вебінарів, інтерактивних курсів викладачі активно використовують аудіоформати для ознайомлення з матеріалом. А в умовах створення без бар’єрного освітнього середовища у закладах освіти аудіоматеріали дозволяють успішно навчатися людям з порушенням зору.

Рис. 1. Переваги використання звукової інформації

Все частіше спостерігається використання в освітньому процесі голосових технологій, що базуються на штучному інтелекті. Взаємодія людини з технікою спрощується завдяки системам розпізнавання мовлення, голосовим асистентам та синтезу мовлення. Данні технології дають можливість користувачу шукати потрібну інформацію, виконувати завдання, керувати пристроями за допомогою голосу, використовувати звукову інформацію цифрових сервісів для навчання та власного розвитку, що значно підвищує зручність і доступність [1].

Однак слід пам’ятати, що голосова інформація користувача соціальних мереж, мобільних додатків може використовуватися для ідентифікації особи, підробки достовірності, шахрайства, вимагання, залякування, що обумовлює потребу у захисті персональних даних. За умови неухильного дотримання академічної доброчесності зростає особиста відповідальність учасників освітнього процесу за використання та перевірку надійності використаних аудіо-інформаційних джерел.

Отже, звукова інформація є невід’ємною складовою цифрового суспільства та відіграє важливу роль у сучасному освітньому процесі, адже виступає одним із ключових каналів передавання та сприйняття інформації, полегшує доступ до знань і комунікації, доповнює текстову й візуальну інформацію, а іноді є єдиним доступним джерелом даних.

З огляду на швидкий прогрес роль звукової інформації у майбутньому лише зростатиме, що відкриває нові можливості для розвитку освіти та суспільства.

Список використаних джерел

1. Гальченко С., Гніденко С. Особливості використання ШІ під час створення аудіоконтенту для мультимедійних дисциплін. *Імерсивні технології в освіті :* матеріал V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 29 квітня 2025 р. /Київ, 2025. С. 229–236. URL: https://salo.li/68037c4 (дата звернення: 28.03.2026).

2. Хміль Н., Рикова Л., Кисельов О., Зінов’єва М. Технології опрацювання звукової інформації у шкільному курсі інформатики в умовах НУШ: сучасний стан і перспективи модернізації навчання *Бюлетень Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки* № 4, 2025. С. 183–192.

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=mdC10fcAAAAJ&citation_for_view=mdC10fcAAAAJ:5nxA0vEk-isC (дата звернення : 20.04.2026).

РОЛЬ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Кізіцька Т. І., *викладач методик початкової освіти, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Балаклійський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Макарова А. В., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Балаклійського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства система освіти зазнає суттєвих змін, які стосуються не лише впровадження новітніх технологій, а й оновлення змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів. У цьому контексті особливого значення набуває проблема забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів початкових класів, адже в умовах реалізації концепції « Нова українська школа» вчитель початкових класів має не лише володіти методикою викладання предметів, а й вільно орієнтуватися у цифровому просторі, використовуючи його як інструмент для навчання, комунікації та саморозвитку, не лише володіти цифровими інструментами, а й уміти інтегрувати їх у професійну діяльність, створювати безпечне, інклюзивне та мотиваційне освітнє середовище.

Особливої актуальності ця проблема набула в умовах воєнного стану: вимушеного переходу до дистанційного та змішаного навчання. Це зумовило необхідність ефективного використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, засобів онлайн-комунікації та цифрового оцінювання. У такому контексті

цифрове освітнє середовище виступає не лише технічною основою організації навчання, а й важливим педагогічним ресурсом, який сприяє підвищенню якості освіти, розвитку професійної мобільності майбутніх учителів початкових класів і формуванню їхньої готовності до інноваційної діяльності.

Крім того, якість підготовки майбутніх фахівців сьогодні прямо залежить від того, наскільки ефективно у закладі фахової передвищої освіти розбудоване цифрове освітнє середовище. Адже воно є не просто допоміжним засобом, а стратегічним ресурсом, що забезпечує гнучкість, індивідуалізацію та неперервність освітнього процесу, а також є ефективним інструментом моніторингу, оцінювання результатів навчання та організації зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу.

Питання створення та функціонування цифрового освітнього середовища досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Зокрема, теоретичні аспекти цифровізації освіти висвітлено у працях В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака [1]. Питання формування цифрової компетентності саме майбутніх вчителів початкової школи аналізували О. Вашуленко, Л. Петухова та Н. Морзе [2]. Проблему проєктування цифрового освітнього середовища педагогічних університетів вивчали О. Буров, І. Малицька, Л. Петухова. Дослідники наголошують на тому, що цифрове освітнє середовище має бути мультифункціональним і поєднувати технологічний, методичний та особистісний компоненти. Зарубіжні дослідники M. Fullan, K. Mossberger, Y. Enochsson акцентують увагу на тому, що якість цифрового освітнього середовища визначається не наявністю обладнання, а ступенем інтеграції цифрових технологій у педагогічну практику та рівнем методичної підготовки викладачів і студентів [3].

Аналіз наукових публікацій свідчить про недостатню розробленість питань комплексного впливу цифрового освітнього середовища на якість фахової підготовки саме майбутніх учителів початкових класів у закладах фахової передвищої освіти з урахуванням сучасних викликів та реалій.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль цифрового освітнього середовища у забезпеченні якості підготовки майбутніх учителів початкових класів та визначити педагогічні умови його ефективного функціонування.

Цифрове освітнє середовище ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних цифрових ресурсів, технологій, сервісів та умов їх застосування, що забезпечує реалізацію освітнього процесу, комунікацію його учасників та управління навчальною діяльністю. У структурі цифрового освітнього середовища у педагогічному фаховому коледжі можна виокремити наступні компоненти:

- технологічний (апаратне та програмне забезпечення, навчальні платформи, хмарні сервіси);
- інформаційно-змістовий (цифровий навчальний контент, електронні підручники, мультимедійні ресурси);
- комунікаційний (засоби взаємодії викладач-студент, платформи для співпраці та зворотного зв'язку);
- управлінсько-організаційний (системи управління навчанням – LMS, засоби моніторингу та оцінювання).

Якість підготовки майбутніх учителів початкових класів у цифровому освітньому середовищі визначається не лише опануванням цифрових інструментів, а й здатністю майбутніх педагогів використовувати ці інструменти для організації навчання молодших школярів відповідно до вимог Нової української школи. Ключовою вимогою є формування так званої « подвійної цифрової компетентності» : студент має навчитися не лише працювати в цифровому освітньому середовищі сам, а й навчати в ньому дітей.

Результативність використання цифрового освітнього середовища значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. Насамперед ідеться про наявність якісної цифрової інфраструктури: доступу до мережі Інтернет, сучасного технічного забезпечення та необхідного програмного забезпечення.

Важливим чинником є також готовність викладачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності та їхня здатність ефективно інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес.

Не менш значущою є мотивація студентів до активного використання цифрових ресурсів і розвиток у них відповідального ставлення до цифрової взаємодії.

Ефективність цифрового середовища підсилюється за умови належного методичного забезпечення: наявності електронних курсів, цифрових навчальних матеріалів, інтерактивних завдань та методичних рекомендацій.

Важливо також, щоб використання цифрових технологій було системним і цілеспрямованим, а не епізодичним. Окрему увагу необхідно приділяти питанням безпечного та етичного використання цифрового середовища.

Для майбутнього вчителя початкових класів цифрове освітнє середовище відіграє важливу роль у формуванні професійних компетентностей і готовності до роботи в сучасній школі.

Одним із ключових напрямів є моделювання майбутньої професійної діяльності. Використання інтерактивних панелей, мобільних застосунків, таких як Kahoot, Plickers чи Canva, а також різноманітних освітніх платформ у процесі вивчення методик дозволяє студентам не лише ознайомитися із сучасними цифровими інструментами, а й навчитися ефективно застосовувати їх у роботі з учнями початкових класів. У такому середовищі студент виступає не тільки споживачем інформації, а й активним творцем цифрового контенту.

Не менш важливою є можливість індивідуалізації та адаптації навчання. Цифрове освітнє середовище створює умови для побудови персоналізованих освітніх траєкторій. Завдяки використанню платформ Moodle, Google Classroom та інших електронних курсів студенти можуть працювати у зручному темпі, отримувати оперативний зворотний зв’язок від викладача та мати постійний доступ до навчально-методичних матеріалів.

Важливим аспектом є також формування медіаграмотності та цифрової культури шляхом введення обов’язкового чи вибіркового освітнього компонента. Майбутній учитель початкових класів має не лише самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, а й навчати дітей безпечної поведінки в інтернеті, критичного оцінювання інформації та дотримання правил цифрової етики.

Перебуваючи в цифровому освітньому середовищі, студенти на практиці опановують основи кібербезпеки, авторського права та культури онлайн-комунікації.

Окрему роль цифрове освітнє середовище відіграє у розвитку навичок співпраці та комунікації. Використання хмарних сервісів, спільна робота над проєктами в Google-документах, участь у вебінарах, онлайн-конференціях і професійних спільнотах сприяють розвитку командної взаємодії та комунікативних умінь. Це готує майбутніх педагогів до ефективної співпраці з колегами, учнями та батьками в умовах сучасного освітнього простору.

Якість підготовки підвищується завдяки інтеграції в цифрове освітнє середовище спеціалізованих симуляторів та віртуальних лабораторій, де майбутній педагог може апробувати методичні прийоми в безпечному середовищі, перш ніж вийти на реальну практику до учнів.

Отже, роль цифрового освітнього середовища у підготовці майбутніх учителів початкових класів сьогодні є надзвичайно важливою та багатогранною. Воно виступає не лише як об’єкт вивчення, пов’язаний із формуванням цифрової грамотності, а й як ефективний засіб навчання та простір професійного становлення майбутнього педагога. Саме в умовах цифрового освітнього середовища студенти набувають досвіду використання сучасних технологій, розвивають професійні компетентності та вчаться адаптуватися до нових вимог освітнього процесу.

Забезпечення високої якості професійної підготовки можливе лише за умови системного розвитку цифрового освітнього середовища, яке не просто надає доступ до технологій, а й мотивує студентів до творчості, саморозвитку та інноваційної діяльності. Важливо, щоб цифрові ресурси та інструменти органічно інтегрувалися в освітній процес і сприяли формуванню готовності майбутніх учителів до роботи в сучасному цифровому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2020. № 2. С. 3–18.

2. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Цифрова компетентність сучасного педагога. Київ : Університет Грінченка, 2022. 204 с.

3. Fullan M., Quinn J., McEachen J. Deep Learning: Engage the World Change the World. Corwin Press, 2018. 200 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНЛАЙН-САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Клименко В. М., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальність 053 Психологія Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Дрокіна А. С., *кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Цифровізація сучасного суспільства істотно змінила характер соціальної взаємодії молоді. Для студентів соціальні мережі та онлайн-платформи є важливим простором спілкування, самовираження та отримання соціального схвалення. Сучасна психологічна наука приділяє дедалі більше уваги тому, як індивідуально-психологічні особливості особистості, зокрема схильність до тривожного реагування в соціальних ситуаціях, позначаються на поведінці людини в цифровому середовищі.

Актуальність проблеми зумовлена зростанням ролі онлайн-комунікації у повсякденному житті студентської молоді. Соціальні мережі дедалі більше виконують не лише комунікативну, а й самопрезентаційну функцію, створюючи умови для постійного соціального порівняння та оцінювання. Висока значущість соціального схвалення у студентському віці може посилювати прояви соціальної тривожності та впливати на особливості поведінки особистості в цифровому просторі.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз психологічних особливостей онлайн-самопрезентації студентів у контексті соціальної тривожності.

І. Батраченко, М. Сурякова та І. Учитель розглядають соціальну тривожність як індивідуальну психологічну особливість, що виявляється у схильності людини до переживання стану тривоги в ситуаціях спілкування та міжособистісної взаємодії, очікування негативної оцінки оточуючих, а також здійснення діяльності у присутності інших людей або в громадських місцях [1, с. 3]. На думку сучасних дослідників, соціальна тривожність проявляється у переживанні почуття незручності та дискомфорту в соціальних ситуаціях, сором'язливості, соціальній незграбності та низькій самооцінці [1, с. 3].

Для студентського віку проблема соціальної тривожності є особливо актуальною, оскільки саме в цей період відбувається активне формування особистісної ідентичності та підвищується чутливість до соціального оцінювання. Підвищена чутливість до соціального оцінювання, страх негативної оцінки та потреба у соціальному схваленні можуть впливати на вибір стратегій самопрезентації, особливо в умовах публічності онлайн-простору. У зв'язку з цим особливого значення набуває феномен самопрезентації особистості.

У психологічній літературі самопрезентацію розглядають як процес навмисного управління особистістю враженням, яке вона справляє на оточуючих, шляхом добору і подачі інформації про себе. У цьому контексті А. Краснякова визначає самопрезентацію особистості в інтернет-середовищі як процес самоконструювання та самопредставлення образу « Я» за допомогою вербальних і невербальних засобів [3]. Тому феномен онлайн-самопрезентації ми розуміємо як процес цілеспрямованого конструювання особистістю власного образу в цифровому середовищі з метою формування певного соціального враження та отримання соціального схвалення.

Онлайн-середовище суттєво трансформує особливості самопрезентації. Соціальні мережі забезпечують вищий рівень контролю над змістом і формою самовираження, можливість редагування повідомлень, вибіркового представлення інформації про себе та регуляції власної публічної активності. Водночас, цифровий

простір підсилює значущість зовнішнього оцінювання через систему соціальних реакцій – лайків, коментарів і поширень, що може посилювати тривожність та залежність соціального схвалення та негативно позначатися на психологічному благополуччі особистості [4].

Онлайн-самопрезентація студентів у контексті соціальної тривожності має низку психологічних особливостей, зумовлених специфікою цифрового середовища. Серед них: розширений контроль над власним образом завдяки можливості редагування інформації, асинхронність комунікації, можливість часткової або повної анонімності, широка аудиторія та постійна публічність цифрового сліду, а також кількісне вимірювання соціального схвалення через лайки та коментарі. Важливу роль відіграє і ефект онлайн-дезінгібіції, який сприяє зниженню поведінкових обмежень у мережевій взаємодії. Водночас, публічність і постійна вимірюваність соціального схвалення в онлайн-просторі можуть посилювати тривожність та залежність від зовнішньої оцінки.

Отже, онлайн-середовище модифікує форми прояву соціальної тривожності у студентської молоді. Страх соціального оцінювання в цифровому просторі може проявлятися у надмірному контролі власного онлайн-образу, залежності від зовнішнього схвалення та униканні окремих форм онлайн-комунікації. Специфіка цифрового середовища створює можливості для більш керованого самовираження, проте може посилювати чутливість до реакцій аудиторії та тривожність у ситуаціях онлайн-взаємодії.

Список використаних джерел

1. Батраченко І. Г., Сурякова М. В., Учитель І. Ю. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки.* 2021. Вип. 10. С. 3–11.

2. Мазуренко К. В. Особистісна тривожність як соціально-психологічна характеристика особистості. *Науковий вісник МДУ.* 2019. Вип. 8. С. 114–119.

3. Краснякова А. О. Інтернет-середовище як новий комунікативний простір самопрезентацій особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2016. Вип. 38. С. 286-297.

4. Мгалоблішвілі А. Психологія використання соціальних Інтернет-мереж сучасними українськими користувачами. *Вчені записки Університету « КРОК»* . 2023. № 2 (70). С. 201–208.

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Клімов І.*, здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Купіна О. В.*, доктор філософії, викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Безпечне освітнє середовище – це фундамент якісної освіти та гармонійного розвитку особистості. Це простір, де кожен повинен почуватися захищеним, спокійним і впевненим, щоб ефективно навчатися, розвиватися, працювати без страху. В умовах сьогодення, після початку повномасштабної війни в Україні, безпека стала пріоритетом.

Вимоги до безпечного освітнього середовища визначені сучасними нормативними документами, досліджуються вченими і педагогами. Л. Сливка розглядає інструменти створення безпечного середовища [1], досліджує структуру середовища, включаючи ціннісно-смисловий та просторово-предметний компоненти. Дослідниця приділяє увагу важливості комфортної міжособистісної взаємодії та відсутності насильства. І. В. Леонтьєва аналізує нові виклики та рішення для безпеки в закладах освіти [2].

Безпечне освітнє середовище – це сукупність умов у закладах освіти, які унеможливлюють заподіяння учасникам освітнього процесу – учням, вчителям, батькам, фізичної, майнової та моральної шкоди.

До складових безпечного освітнього середовища входить низка компонентів.

Фізична безпека – наявність сертифікованих укриттів для проведення очного навчання, доглянуті приміщення, справні парти, освітлення, пожежна безпека, захист від проникнення сторонніх осіб.

Психологічна безпека – комфортна атмосфера, яка підтримує емоційне благополуччя, захист від стресів, тривожності, нерівного доступу до навчання через безпекову ситуацію та відключення світла; відсутність булінгу, мобінгу, будь-яких форм насильства; впровадження програм ментального здоров'я « Ти як?» . Доброзичливі взаємини між учасниками освітнього процесу.

Соціальна та правова безпека – формування культури безпеки, повага до прав людини,. знання алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях.

Інформаційна безпека – захист від небезпечного контенту, безпечне використання інтернет-ресурсів.

Інклюзивність – створення умов, комфортних для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхніх фізичних чи ментальних особливостей.

Здоров'язбережувальна складова – медичне обслуговування, якісне харчування, дотримання санітарних норм

Формування безпечного середовища вимагає системного підходу – організація укриттів, безпечна навігація, інженерно-технічні заходи захисту. Робота шкільних психологів, навчання вчителів методам запобігання стресу в дітей, впровадження програм соціально-емоційного навчання. Проведення тренувань з евакуації, навчання домедичній допомозі та основам мінної безпеки. Співпраця з батьками для забезпечення безпеки як у закладі, так і поза ним. Розробка чітких правил поведінки та механізмів реагування на конфлікти.

У такий спосіб, безпечне освітнє середовище є основою для забезпечення якості освіти, яка інтегрує фізичний захист, психологічний комфорт та інформаційну безпеку. Освітнє середовище має бути безпечним, розвивальним та

інклюзивним, що вимагає нових підходів до організації простору. Констатуємо, що створення такого середовища – це спільна відповідальність педагогів, батьків, місцевої влади та громади.

Список використаних джерел

1. Сливка Л. Безпечне освітнє середовище : навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ, 2025. 152 с.

2. Леонтьєва І. В. Створення, підтримка та розвиток безпечного освітнього середовища в екосистемі вищої педагогічної освіти. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу* : Зб. наук. ст., тез допов. та інших матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. м.Тернопіль 07 бер. 2025 р. / ФОП Осадца Ю. В., 2025. 566 с.

АФЕКТ ПІД КОНТРОЛЕМ: ГЕРМЕНЕВТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПРОСТОРУ ВИРОБНИЦТВА СУБ'ЄКТНОСТІ

***Клімушева Г. С.**, здобувачка освіти третього освітньо-наукового рівня Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна,*

***Клімушев В. В.**, здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*

Існує питання, яке педагогічна наука старанно обходить стороною – не тому, що воно незручне, а тому, що відповідь на нього може виявитися надто очевидною. Питання це: чи є освітнє середовище місцем розвитку особистості – або місцем її виробництва? І якщо між цими двома формулюваннями є різниця – в чому вона полягає і чи не зникає вона в самому процесі педагогічної практики? Ми звикли вживати слово « розвиток» як нейтральне. Але герменевтична традиція вчить нас, що жоден термін не є нейтральним – кожне слово несе в собі горизонт розуміння, який передує самому акту мислення. « Розвиток» передбачає вихідний потенціал, що розгортається зсередини. « Виробництво» передбачає зовнішню матрицю, за якою формується кінцевий продукт. Сучасне освітнє середовище, якщо дивитися

на нього без захисних окулярів педагогічного оптимізму, дедалі більше тяжіє до другого – хоча й охоче говорить мовою першого. Це і є наша вихідна герменевтична ситуація: ми інтерпретуємо практику, яка сама себе інтерпретує хибно – або, точніше, яка свідомо обирає певну самоінтерпретацію, щоб приховати власну операційну логіку.

Музика як текст: що ми насправді читаємо, коли слухаємо. Звернімося до конкретного випадку – музично-сюжетних практик в освіті, зокрема до тих, що спираються на архетипну структуру « Шляху героя» . На перший погляд, це виглядає як педагогічно безневинна ідея: дати учневі структурований афективний досвід, провести його через уявну кризу і допомогти знайти внутрішній ресурс. Юнгіанська психологія, наратологія, музична терапія – солідне теоретичне підґрунтя, поважне академічне оточення. Але герменевтика запитує інакше: що цей текст робить з читачем? Не що він означає – а що він виконує? Гадамер наполягав: розуміння тексту – це завжди подія злиття горизонтів, де горизонт читача зустрічається з горизонтом тексту і обидва змінюються. Але що відбувається, коли текст – у нашому випадку музично-сюжетна композиція – побудований таким чином, що горизонт учня заздалегідь передбачений і скерований? Коли структура досвіду задана наперед: криза – пошук – трансформація – повернення оновленим? Тоді злиття горизонтів стає ілюзорним. Відбувається не зустріч, а поглинання. Учень не інтерпретує текст – він входить у підготовлену для нього роль і програє її, переконаний, що це і є його власний досвід. Це феноменологічно важливий момент. Мерло-Понті показав нам, що тіло є первинним медіумом досвіду – не абстрактний суб'єкт, а живе тіло, яке вже завжди перебуває у світі раніше за будь-яку рефлексію. Музика діє саме на цьому рівні: вона захоплює тіло до того, як свідомість встигає поставити питання. Ритм, тембр, динаміка – це не знаки, які ми декодуємо, це середовища, в яких ми опиняємося. Саме тому музично-сюжетна практика є таким потужним інструментом: вона обходить критичну рефлексію і звертається безпосередньо до тілесної інтенціональності. І саме тому питання про її функцію є не академічним, а політичним у найглибшому сенсі слова.

Вимірювання як влада: що відбувається, коли ми діагностуємо просоціальність. Паралельно із музично-сюжетними практиками в сучасному освітньому середовищі активно впроваджуються психодіагностичні інструменти вимірювання просоціальності. Звернімося до адаптованої версії Prosocial Personality Battery – і зупинимося на одній, здавалося б, технічній деталі, яка насправді є деталлю філософською. При адаптації інструменту шкала « Особистого дистресу» була вилучена – як психометрично нестійка і концептуально надлишкова. Що означає ця операція в термінах герменевтики влади? « Особистий дистрес» фіксує здатність людини настільки глибоко переживати страждання іншого, що це стає болісним для неї самої. Це – емпатія у її найбільш вразливій, найбільш « небезпечній» формі: емпатія, яка може призвести до афективної дестабілізації, до відмови від комфорту, до радикальної зміни поведінки. Саме така емпатія лежить в основі того, що Левінас називав « відповідальністю за Іншого» – відповідальністю, що передує будь-якому договору і будь-якій нормі. Вилучаючи цей компонент, інструмент не просто « очищується» – він переозначується. Він більше не вимірює здатність до повноти морального досвіду. Він вимірює здатність бути функціонально емпатичним: відчувати достатньо, щоб бути соціально прийнятним, але не настільки, щоб ставати непередбачуваним. Критична теорія Франкфуртської школи назвала б це інструменталізацією емпатії: перетворенням морального почуття на соціальну техніку. Але є ще глибший рівень. Герменевтика нагадує нам: будь-який вимірювальний інструмент є текстом, що несе в собі певний горизонт розуміння людини. Коли ми адаптуємо інструмент, ми не просто пристосовуємо його до локального контексту – ми вписуємо в нього певну антропологію, певну відповідь на питання « що таке людина і що таке норма» . У нашому випадку ця відповідь звучить так: нормальна людина – це та, яка здатна до просоціальної поведінки, не втрачаючи при цьому стабільності. Дистрес – це патологія, яку слід усунути. Контроль – це ознака здоров'я.

Dispositif суб'єктивації: Фуко в класній кімнаті. Поєднання музично-сюжетних практик і психодіагностичного моніторингу утворює те, що Мішель Фуко назвав би dispositif – апаратом виробництва суб'єктності. Але важливо

розуміти: йдеться не про примус у грубому сенсі слова. Сучасні механізми суб'єктивації набагато тонші – і саме тому набагато ефективніші. Суб'єкт не змушують бути просоціальним. Його запрошують самостійно моніторити власний афективний стан, добровільно проходити через трансформаційний досвід і радісно фіксувати власний « прогрес» у психодіагностичних показниках. Це те, що Фуко в пізніх лекціях описував як « технології себе» : практики, за допомогою яких суб'єкт сам формує себе – але формує відповідно до наявних норм, не усвідомлюючи, що сама ця самоформація є формою підпорядкування.

Освітнє середовище стає в цьому сенсі ідеальним простором affective governmentality – управління через афект. Не через страх покарання, не через зовнішній примус, а через організацію самого досвіду таким чином, щоб « правильна» афективна відповідь здавалася природною, власною, вистражданою. Музика дає переживання. Наратив дає сенс. Діагностика дає підтвердження. Разом вони утворюють замкнений герменевтичний круг, вийти з якого суб'єкт не може – бо не усвідомлює, що перебуває всередині нього. Феноменологія доповнює цей аналіз важливим спостереженням. Гуссерль показав, що свідомість завжди є інтенціональною – вона завжди спрямована на щось. Але в описаній нами системі інтенціональність суб'єкта організована заздалегідь: він завжди вже спрямований на певний тип досвіду, на певний тип себе. Це – редукція у буквальному сенсі: виключення з поля уваги всього, що не вписується в задану модель.

Герменевтика підозри: що ховається за словом « розвиток» . Поль Рікер розрізняв дві герменевтичні стратегії: герменевтику довіри, що намагається розкрити сенс тексту зсередини, і герменевтику підозри, що запитує: що цей текст приховує? Хто виграє від того, що він значить саме те, що значить? Застосуємо цей метод до педагогічного дискурсу « розвивального освітнього середовища» . Що він приховує? По-перше, він приховує питання про те, хто визначає, що є « розвитком» і в якому напрямку він має відбуватися. Якщо розвиток – це завжди рух від менш до більш просоціального, від афективної нестабільності до « резильєнтності» , від сирого переживання до керованого – то це не розвиток у гуманістичному сенсі, а адаптація до наявного соціального порядку. По-друге, він приховує питання про те,

чиї норми закладені в діагностичні інструменти. Psychometric validation – це не нейтральна процедура. Коли певна відповідь на питання анкети стабільно кластеризується з « нормою» , це означає, що норма вже визначена до початку дослідження – і дослідження лише підтверджує те, що вже наперед відомо. По-третє, і це найважливіше, дискурс « розвитку» приховує принципове питання: чи є афективна стабільність – завжди благом? Чи може дистрес, тривога, навіть розпач – бути адекватною і навіть необхідною відповіддю на певні ситуації? Левінас відповів би: так. Адекватна відповідь на страждання Іншого – це не « резильєнтність» , а потрясіння. І якщо освіта систематично виховує нечутливість до потрясіння – вона виховує не зрілу особистість, а ефективного функціонера.

VI. Контраргумент, який слід взяти серйозно. Але герменевтика вимагає чесності: ми зобов'язані розглянути й протилежну позицію. Чи не є наша критика сама по собі романтизацією страждання? Чи не перетворюємо ми « особистий дистрес» на якусь сакральну категорію, забуваючи, що надмірна вразливість може бути деструктивною – і для самого суб'єкта, і для тих, кому він намагається допомогти? Людина, яка « ламається» від чужого болю, не обов'язково є більш моральною – вона може просто бути менш стійкою. Це – сильний аргумент, і ми не будемо його відкидати. Резильєнтність справді має цінність. Здатність допомагати, не виснажуючись – це не цинізм, а умова тривалої моральної дії. Але між здатністю зберігати себе і систематичним виключенням вразливості з педагогічної моделі – прірва. Перше – це особиста зрілість. Друге – це інституційна програма. І саме ця програма, а не окрема людська риса, є предметом нашого аналізу. Критична теорія нагадує нам: коли певна риса систематично виключається з діагностичного інструменту, з навчального плану, з педагогічного ідеалу – це завжди є симптомом. Симптомом того, що ця риса вважається небезпечною не для самого суб'єкта, а для соціального порядку, який суб'єкт має обслуговувати.

Освіта як місце незавершеного питання. Гадамер стверджував, що справжнє розуміння завжди незавершене – воно живе у питанні, а не у відповіді. Справжній діалог – це той, де жоден з учасників не знає наперед, куди він приведе. Якщо ми приймаємо цю тезу – а ми маємо її прийняти, якщо хочемо залишатися чесними – то освіта як простір справжнього розвитку мала б бути простором

незавершеного питання. Простором, де не відомо наперед, яким вийде суб'єкт, що пройде через певний досвід. Де криза може не завершитися « оновленням» – а залишитися кризою, і ця незавершеність буде прийнята як легітимна. Але саме цього сучасне освітнє середовище в описаній нами конфігурації не допускає. Воно пропонує відповідь до того, як дозволяє поставити питання. Воно організує трансформацію до того, як з'ясовує, чи потрібна вона суб'єктові і в якому напрямку.

Це – не розвиток. Це – нормалізація з людським обличчям.

Висновок: що ми маємо зробити з цим знанням. Герменевтика підозри – це не нігілізм і не відмова від педагогічної практики. Це – запрошення до більш чесного розуміння того, що ми робимо, коли « розвиваємо» особистість. Інтеграція музично-сюжетних практик і психодіагностичного моніторингу просоціальності є потужним і, імовірно, корисним інструментом. Але будь-який інструмент несе в собі певну онтологію – певне уявлення про те, що таке людина і що таке норма. Ця онтологія має бути зроблена видимою, відрефлексованою і відкритою для критики. Питання, яке ми залишаємо відкритим – навмисно, в дусі гадамерівського « горизонту очікування» – таке: чи можливе освітнє середовище, яке одночасно дає структуру і зберігає відкритість? Яке формує стійкість, не приносячи в жертву вразливість? Яке вимірює – і водночас не зводить вимірюване до цифри?

Ми не знаємо відповіді. Але переконані: саме здатність утримувати це питання живим – не закриваючи його педагогічним оптимізмом і не топлячи в критичному цинізмі – і є ознакою того освітнього середовища, яке справді заслуговує називатися розвивальним.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Коваленко Ю. О., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту Запорізького національного університету,
Парій С. Б., старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту Запорізького національного університету.

Головною стратегічною метою реформаторських ініціатив Міністерства освіти і науки України є створення школи, у якій освітній процес буде не лише комфортним та емоційно сприятливим для учнів, але й забезпечуватиме формування здатності застосовувати набуті знання у повсякденному житті.

Відповідно, головною концепцією НУШ є трансформація школи на заклад, де приємно навчатися, де учні не лише отримують знання, а й розвивають компетентності для застосування їх у житті.

Це досягається через компетентнісний підхід (навчання на основі вмінь, а не фактів), педагогіку партнерства (взаємодія вчителя, учня та батьків) та створення безпечного, сучасного освітнього середовища. Одним із ключових елементів НУШ є педагогіка партнерства, а отже – створення гуманної та довірливої атмосфери у стосунках між учителями та учнями, де вони взаємодіють як партнери. Учасники уроку фізичної культури повинні разом створювати власні правила, домовлятися та виконувати їх, що сприяє формуванню толерантності, взаємоповаги та навичок соціальної взаємодії. Учитель бере на себе функцію тьютора (англ. tutor – наставник, репетитор, приватний педагог): поважає думку учнів, налагоджує діалог, підказує та співпрацює з ними. Така взаємодія сприяє творчості та креативності.

Мета НУШ, з точки зору МОН України, – виховати новатора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення, дотримується прав людини та проявляє соціальну відповідальність. Головним напрямком фізичного виховання є формування здорової, розумово підготовленої, соціально-активної, морально стійкої та фізично вдосконаленої людини, готової до майбутньої професії. Тому важливо враховувати індивідуальні здібності дитини, збереження її здоров’я, педагогіку партнерства, співпрацю між учителем, учнем та батьками, створюючи психологічно комфортні умови перебування у школі.

Компетентності, яких набуватимуть учні, закріплено законом « Про освіту» , з урахуванням « Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» : мовна, математична, природничо-технічна, інноваційна, екологічна, інформаційно-комунікаційна, громадянська та соціальна компетентності, культурна, підприємницька та фінансова грамотність. Ці компетентності передбачають розвиток цінностей толерантності, рівності, взаємоповаги та здорового способу життя.

Опитування освітян показало, що незважаючи на те, що 95% респондентів вказали, що поінформовані про зміст реформи НУШ і її відмінність від старої системи викладання, близько 40% з них знання доволі поверхові: вони не змогли б пояснити іншим зміст реформи та її відмінність від старої системи [1].

Фундаментальними для формування перелічених компетентностей є soft skills. Головним напрямом співпраці учнів і вчителів щодо успішного впровадження НУШ у наступні роки є формування навичок успішних людей – як у вчителів, так і в учнів. Soft skills – це особисті характеристики, завдяки яким людина може успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання будь-яких питань. Це продуктивні риси особистості, які характеризують відносини в соціальному середовищі (комунікативні здібності, мовні навички, когнітивні та емоційні співпереживання, управління часом, колективна взаємодія, риси лідерства тощо).

Дослідження показують, що soft skills мають важливе значення для продуктивності та інноваційних здібностей педагогів. Вони необхідні для формування в учнів умінь співпрацювати, слухати інших, приймати різні точки зору та працювати в команді – тобто для розвитку толерантності.

Цей термін з'явився в американських бізнесових колах. На їхню думку коротко, то soft skills – це особисті характеристики, завдяки яким людина може успішно взаємодіяти в команді під час розв'язання будь-яких питань. Інше визначення « м'які» навички – це сукупність продуктивних рис особистості, які характеризують відносини в соціальному середовищі (комунікативні здібності, мовні навички, особисті звички, когнітивні або емоційні співпереживання, управління часом, колективна взаємодія, риси лідерства тощо).

В. Лю та Дж. Лью на основі аналізу бази даних оголошень про роботу в Інтернеті з 2010 по 2019 рік, виявили, що вакансії в енергетичному секторі США все частіше вимагають високих рівнів « м'яких» навичок (таких як соціальні, когнітивні, навички управління персоналом, управління проєктами та обслуговування клієнтів).

Згідно з дослідженням С. Діан soft skills мають важливе значення для продуктивності роботи сучасних працівників. Пурванто А. визначив, що жорсткі

навички, м’які навички, організаційне навчання та інноваційні здібності мають позитивний і значний прямий вплив на продуктивність викладачів Індонезійського ісламського університету.

Фікрі М. та ін. встановили, що жорсткі та м’які навички мають позитивний і значний вплив на інноваційну здатність педагогів як прямо, так і опосередковано через посередництво організаційного навчання. Чому саме ці навички вийшли на передові позиції зараз? Тож постає питання, чому саме зараз? Провідні фахівці різних галузей окреслюють основні характеристики сучасної епохи: епоха дій; швидка зміна подій; великий об’єм нової інформації, що треба обробляти в обмеженому часі; чіткі сплановані дії, чіткий розподіл часу; у фаворі стратегічне мислення; командна робота, колективна енергія; поява нових знань і наша неготовність до них; необхідність швидкого прийняття рішень; відповідальність за своє життя, а не перекладання на державу, оточення тощо; цінна лідерська позиція, формування лідерських якостей тощо.

Фізичне виховання та спорт – універсальний тренер soft skills. Через командні ігри та спортивні активності учні навчаються взаємоповазі, емпатії, конструктивному вирішенню конфліктів та прийняттю правил, що відображає принципи недискримінації та інклюзії. Успішним процес формування soft skills та толерантності забезпечується через:

- безперервну роботу над власним прикладом учителя;
- популяризацію систематичних занять спортом;
- розвиток навичок стратегічного планування, управління часом та емоційним станом;
- формування здатності сприймати невдачі як можливості росту;
- розвиток критичного мислення та конструктивного діалогу;
- виховання відкритості до нового та прийняття різних думок;
- розвиток лідерських якостей, емпатії, творчості та командної взаємодії.

Сучасна фізична культура переорієнтована на колективні дії та соціальну відповідальність. Вона формує у дітей уміння співпрацювати, долати

перешкоди, поважати індивідуальні відмінності, брати відповідальність за своє життя та активно взаємодіяти у соціумі [2].

Таким чином фізичне виховання у контексті НУШ є дієвим майданчиком формування толерантності, soft skills та соціально відповідальної поведінки, що забезпечує всебічний розвиток учнів та формування громадян, готових до життя у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Коваленко Ю.О. Психолого-педагогічний аспект фізичного виховання у формуванні навичок soft skills в межах викладання дисципліни « Психолого-педагогічні основи фізичної культури і спорту. *Системні трансформації України та світу: історія та сучасність* : кол. моногр. Харків : СГ НТМ « Новий курс» , 2024. С.8–11.

2. Hrynevych, L., Linnik, O., & Herczyński, J. (2023). The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. European Journal of Education, 58, 542–560.

РОЗВИВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

***Ковтун О. С.**, здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

Сучасні трансформаційні процеси у системі вищої освіти, зумовлені глобалізацією, цифровізацією суспільства та зростанням вимог до професійної підготовки фахівців, актуалізують проблему формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів. У цих умовах особливого значення набуває створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток особистісних і професійних якостей здобувачів вищої освіти.

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної компетентності менеджера, оскільки визначає здатність ефективно здійснювати управлінську діяльність, налагоджувати міжособистісну взаємодію, приймати рішення та працювати в команді. Відтак дослідження ролі розвивального освітнього середовища у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів є своєчасним і науково значущим.

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців знайшла відображення у працях сучасних науковців. Так, під комунікативною спрямованістю професійної діяльності А. Гриньків розуміє володіння майбутніми менеджерами сукупністю прийомів вербального впливу на конкретний об'єкт взаємодії та прийомів вербального (у поєднанні з паралінгвістичними компонентами, невербальними) спілкування у професійно-предметній та професійно-соціальній сферах діяльності [3, С. 56]. У цьому ключі інтерактивна сторона спілкування спрямована на оволодіння засобами спілкування, а перцептивна частина спрямована на формування блоку когнітивних умінь. М. Огреніч акцентує увагу на ролі іншомовної підготовки у формуванні професійної комунікації майбутніх менеджерів [5].

В. Будянська та Г. Мариківська обґрунтовують ефективність використання інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор, у процесі формування комунікативної компетентності [2]. У дослідженнях І. Бойко підкреслюється вплив сучасних освітніх стандартів і цифровізації на розвиток комунікативних умінь [3].

У. Чайковська визначає комунікативну компетентність як ключовий компонент soft skills сучасного фахівця [6], тоді як О. Михальчук наголошує на необхідності її формування в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти [4].

Попри значну кількість досліджень, проблема формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів саме в умовах розвивального освітнього середовища потребує подальшого наукового осмислення.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ролі розвивального освітнього середовища у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

Розвивальне освітнє середовище ЗВО є цілісною системою умов, ресурсів і взаємодій, що забезпечують професійне становлення особистості здобувача освіти. Воно охоплює матеріально-технічні, психолого-педагогічні, інформаційні та соціокультурні компоненти.

У процесі формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів важливими є такі характеристики освітнього середовища: інтерактивність, діалогічність, практична спрямованість, варіативність форм і методів навчання, використання інноваційних технологій.

Комунікативна компетентність майбутнього менеджера передбачає сформованість умінь ефективної професійної взаємодії, володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, здатність до аргументації, ведення переговорів, роботи в команді. Її формування відбувається у процесі активної освітньої діяльності, що передбачає залучення здобувачів до інтерактивних форм навчання.

Ефективними засобами формування комунікативної компетентності є інтерактивні методи навчання (дискусії, дебати, тренінги), кейс-метод, рольові та ділові ігри, проєктні технології, а також використання цифрових освітніх інструментів. Зокрема, рольові ігри дозволяють моделювати професійні ситуації, сприяючи розвитку комунікативних умінь [2].

Важливим компонентом є також формування іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечує ефективну професійну діяльність у міжнародному середовищі [4].

Таким чином, розвивальне освітнє середовище виступає основою формування комунікативної компетентності, оскільки створює умови для активної взаємодії, самореалізації та професійного розвитку майбутніх менеджерів.

Отже, формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів є важливим завданням сучасної вищої освіти. Встановлено, що розвивальне освітнє середовище відіграє ключову роль у цьому процесі, забезпечуючи умови для розвитку комунікативних умінь і навичок.

Ефективність формування комунікативної компетентності досягається шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання та цифрових засобів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням технологій формування комунікативної компетентності в умовах цифрового освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бойко, І. Комунікативна компетентність в контексті сучасних освітніх стандартів та наукових досліджень. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 22. С. 216–230. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320159

2. Будянська В. А., Мариківська Г. Застосування рольових ігор у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти. *World science: problems, prospects and innovations: Abstracts of the 1st International scientific and practical conference* . Toronto, Canada, Oct.1-3, 2020 / Toronto, 2020. P. 240-250.

3. Гриньків А. Комунікативна компетентність у професійній підготовці менеджерів у соціокультурній діяльності. *Вища освіта України*. 2022. Вип. 4. С. 54-60.

4. Михальчук О. Формування комунікативної компетентності у майбутніх керівників закладів освіти у процесі вивчення іноземної мови. . *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія « Педагогічні науки»* . 2024. Вип. 2. С. 124-129. DOI:https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-124-129

5. Огреніч М. А. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів у процесі вивчення англійської мови. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2024. Вип. 212. С. 120-126. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-120-126.

6. Чайковська У. В. Формування мовно-комунікативної компетентності як ключового компонента soft skills майбутніх фахівців. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.*

Серія: Педагогіка та психологія. 2025. Вип. 4. С. 302-308. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-41

ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Козак Г. С., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Розвиток цифрових технологій та активна цифровізація освіти суттєво трансформують систему професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Сучасне освітнє середовище орієнтоване на використання цифрових ресурсів, інтерактивних платформ, хмарних сервісів і технологій дистанційного навчання, що забезпечують доступність, гнучкість та ефективність освітнього процесу. За таких умов особливого значення набуває створення цифрового освітнього середовища, яке забезпечує формування професійної компетентності, цифрової грамотності та готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів інформатики потребує впровадження інноваційних підходів та цифрових технологій навчання. Д. Вербівський зазначає, що « застосування науково обґрунтованих інновацій в освіті сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності викладачів, що зумовлює постійний пошук нових підходів, вивчення та дослідження сучасних інноваційних технологій навчання» [1]. Використання цифрових освітніх технологій у професійній підготовці забезпечує активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток навичок самостійної роботи та формування здатності до професійного саморозвитку.

В умовах цифровізації суспільства важливого значення набуває здатність майбутніх фахівців адаптуватися до швидких змін інформаційного середовища та безперервно оновлювати власні знання. В. Олексюк підкреслює, що « пріоритетним

напрямом розвитку освіти впродовж двох десятиліть є впровадження цифрових технологій, що забезпечують подальше вдосконалення процесу навчання, доступність та ефективність освіти, підготовку до діяльності в цифровому суспільстві знань. Значні темпи інформатизації суспільства вимагають формування в майбутніх фахівців постійної готовності до навчання протягом життя, здатності до оновлення власних знань протягом короткого часу та вдосконалення власних компетентностей» [2, с. 29]. Цифрове освітнє середовище створює умови для формування професійної мобільності, цифрової компетентності та готовності до безперервного професійного розвитку.

Суттєву роль у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики відіграє використання цифрових платформ, хмарних технологій та електронних освітніх ресурсів. Н. Павлова зазначає, що « спроєктоване цифрове освітнє середовище характеризується доступністю і гнучкістю, інтерактивністю і відкритістю, мережевістю і мультимедійністю, а цифрові технології (хмарні застосунки, відкриті електронні ресурси, освітні портали, платформи управління навчанням, ігрові застосунки освітнього призначення та ін.), доцільно інтегруючи його в освітній процес, стрімким розвитком» [3, с. 28]. Використання цифрових сервісів забезпечує організацію інтерактивної взаємодії, доступ до освітнього контенту, реалізацію командної роботи та розвиток навичок цифрової комунікації.

Цифрове освітнє середовище сприяє формуванню готовності майбутніх учителів інформатики до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Робота з цифровими платформами, освітніми порталами, системами дистанційного навчання та електронними ресурсами забезпечує розвиток цифрової грамотності, інформаційної культури та навичок організації освітнього процесу в умовах цифровізації.

Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики також сприяє розвитку критичного мислення, творчої активності, здатності до самостійного навчання та професійного самовдосконалення. Цифрове освітнє середовище створює умови для індивідуалізації освітнього процесу, розвитку професійної адаптивності та готовності до роботи в сучасному інформаційному суспільстві.

Отже, цифрове освітнє середовище є важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Використання цифрових технологій, хмарних сервісів, електронних освітніх ресурсів та інтерактивних платформ сприяє формуванню цифрової компетентності, професійної мобільності та готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Вербівський Д. С. Застосування інноваційних технологій в підготовці майбутніх учителів інформатики. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2024. № 7. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/111

2. Олексюк В. П. Теоретико-методичні засади використання хмаро орієнтованих систем навчання у професійній підготовці майбутніх учителів інформатики : дис. … д-ра пед. наук 13.00.10 .Тернопіль, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736000/1/Dis_Oleksiuk_2023.pdf

3. Павлова Н. С. Формування готовності майбутніх учителів інформатики під час фахової підготовки у цифровому освітньому середовищі : дис. … д-ра філософії 13.00.10 . Київ, 2024. URL: https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Rady/Pavlova/Pavlova_dis.pdf

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ВІД ТЕОРЕТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ ДО ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ

***Козак О. А.**, викладач педагогіки, спеціаліст другої кваліфікаційної категорії Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківської гуманітарно-педагогічної академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах цифровізації суспільства освіта трансформується у динамічне розвивальне середовище. Поєднання традиційних методик із інноваційними технологіями стає не просто вимогою часу, а необхідністю для забезпечення якості освітнього процесу.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом від масового, уніфікованого навчання до персоналізованих освітніх траєкторій. Ключовим

інструментом такої трансформації виступають технології штучного інтелекту (ШІ), які дозволяють адаптувати контент під індивідуальні потреби кожного здобувача освіти; їх потенціал полягає у здатності аналізувати велику кількість даних про успішність, швидкість засвоєння матеріалу та когнітивні особливості здобувача освіти. Це дозволяє створювати динамічні розклади та індивідуальні плани; надавати миттєвий зворотний зв'язок без участі викладача; прогнозувати освітні ризики (наприклад, ймовірність низької оцінки чи втрати мотивації), що є особливо актуальним для розвитку сучасного освітнього середовища. Персоналізація освітнього процесу за допомогою штучного інтелекту – це перехід від універсальної моделі освіти до індивідуалізованих траєкторій, що адаптуються до потреб, темпу та стилю навчання кожного здобувача освіти.

Штучний інтелект стає потужним помічником в освіті, оскільки він дозволяє підлаштовувати навчання під можливості кожного здобувача освіти, ШІ аналізує успішність, рівень знань та темп кожного здобувача освіти в реальному часі, створюючи індивідуальні плани навчання та підбираючи відповідні завдання, автоматично коригує складність, обсяг і формат матеріалу та надає персональні поради через розумних тьюторів і чат-ботів. Персоналізовані тьютори – Khanmigo від Khan Academy або Carnegie Learning's LiveHint AI, які ведуть здобувача освіти через складні задачі, не даючи прямої відповіді; ChatGPT та Claude застосовуються як персональні тьютори для пояснення складних концепцій простими словами. Такі інструменти як ChatGPT, EdApp AI Create створюють персоналізовані тексти, вправи та тести за лічені секунди, зменшуючи навантаження на викладача. Педагоги використовують нейромережі для швидкого створення чернеток лекцій, генерації ідей для творчих занять та підготовки диференційованих запитань. Використання генеративного ШІ для створення відео чи візуалізацій підвищує зацікавленість. Gamma.app / Tome – для швидкої генерації інтерактивного навчального контенту, що відповідає візуальним запитам сучасного покоління Z. Здобувачам освіти пропонується згенерувати чернетку відповіді за допомогою ШІ, а потім провести її критичний аналіз, верифікацію джерел та редагування. Такий підхід формує навичку промпт-інжинірингу

та критичного оцінювання інформації, що є ключовим для освіти майбутнього. Впровадження таких ШІ-інструментів (наприклад, ChatGPT, Perplexity) в освітній процес має на меті не заміну інтелектуальної праці, а її інтенсифікацію.

Завдяки аналізу великих даних викладачі можуть заздалегідь бачити прогалини в знаннях, тоді як автоматизація перевірки робіт та швидка генерація навчальних матеріалів звільняють час педагогів для творчої взаємодії зі здобувачами освіти. Тобто, ШІ діє як персональний наставник, надаючи миттєвий зворотний зв'язок, пояснюючи помилки та пропонуючи підказки. Викладачі використовують платформи (наприклад, GOLS LMS) для моніторингу залученості та рівня знань групи в цілому та кожного здобувача освіти окремо. Використання Big Data для прогнозування результатів, виявлення прогалин у знаннях та раннього втручання. Системи ШІ беруть на себе перевірку тестів, домашніх завдань та ведення звітності. Pluto чи Gradescope – системи автоматизованого оцінювання, що дозволяють викладачу зосередитися на творчому супроводі здобувачів освіти, а не на рутинній перевірці тестів.

Використання штучного інтелекту робить навчання доступнішим для людей з особливими потребами, забезпечує цілодобову підтримку у розв'язанні складних питань та підвищує залученість молоді через інтерактивні візуалізації, перетворюючи освітній процес на інтенсивну співпрацю людини й технологій, де головна увага приділяється розвитку критичного мислення та вмінню працювати з інформацією.

Штучний інтелект трансформує освіту, роблячи її більш гнучкою та адаптивною до потреб кожного учасника освітнього процесу. Однак, використовуючи інструменти ШІ можна стикнутись з певними викликами. Цифрова нерівність дає різний доступ до сучасних технологій. Етика та конфіденційність вимагає захисту персональних даних, існує ризик витоку персональних або корпоративних даних, які користувачі вводять у запити. Алгоритми можуть відтворювати стереотипи та соціальні упередження, що містилися в даних для навчання. Існує ризик того, що штучний інтелект може несправедливо оцінити здобувача освіти. Штучний інтелект може впевнено

генерувати фактично невірну або вигадану інформацію. Надмірна залежність від інструментів може призвести до зниження критичного мислення та креативності людини. Питання про право власності на результати роботи ШІ та можливе порушення авторських прав при використанні даних для його навчання залишається відкритим і дискусійним. Існує необхідність навчання педагогів роботі з ШІ-інструментами.

Отже, персоналізація через штучний інтелект стає не просто трендом, а необхідністю. Це потужні інструменти вдосконалення освіти, проте вони не замінюють педагога, а доповнюють його можливості, забезпечуючи «людиноцентрований» підхід до освіти. Розвиток освіти як середовища майбутнього залежить від гармонійного поєднання технологічних інновацій з етичними цінностями та фундаментальними традиціями навчання. Технології не замінюють традиції живої комунікації, але роблять розвивальне середовище більш гнучким та ефективним. Перспективи подальшого розвитку полягають у створенні гібридних моделей, де викладач виступає архітектором освітнього досвіду, а технології – інструментом його реалізації.

Список використаних джерел

1. Буяла Н. М. Використання систем штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58, т. 1. С. 182–186.

2. Глазунова О. Г., Кузьмінська О. Г., Волошина Т. В. Модель використання технологій штучного інтелекту в системі підготовки майбутніх фахівців. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 104–121.

3. Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на 2021-2027 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 695 : станом на 06 січ. 2026 р.. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/695-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 02.05.2024).

4. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р : станом на 29

груд. 2021 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 02.05.2024).

5. Трофименко О. Г. Штучний інтелект в освіті: переваги та недоліки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С. 143–148.

6. UNESCO. Generative AI in education: Draft policy guidelines. *UNESCO Digital Library*. 2023. URL: unesco.org (дата звернення: 02.05.2024).

ТРАНСФОРМАЦІЯ УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Козарь С. С., *викладач теорії та методики фізичного виховання, викладач вищої кваліфікаційної категорії, старший викладач Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Христенко Д. О., *доктор філософії, викладач спортивних та рухливих ігор з методикою викладання, викладач другої кваліфікаційної категорії Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Сисоєва К. В., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 014.11 Середня освіта (Фізична культура) Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Сучасні умови розвитку українського суспільства визначаються впливом повномасштабної війни, що суттєво трансформує функціонування всіх соціальних інститутів, зокрема системи освіти. Освітній процес зазнає значних змін, пов’язаних із необхідністю забезпечення безпеки, психологічної підтримки учнів та адаптації до нестабільних умов навчання. У цьому контексті урок фізичної культури набуває особливої актуальності, оскільки він поєднує в собі можливості

фізичного розвитку, емоційного розвантаження та формування життєво важливих компетентностей.

Відповідно до сучасних досліджень, фізична активність позитивно впливає не лише на фізичний стан дітей, а й на їхню психоемоційну стабільність, що є надзвичайно важливим у кризових умовах [1, с. 12; 5, с. 103]. Саме тому трансформація змісту та організації уроків фізичної культури в умовах війни є актуальною науковою та практичною проблемою.

Вплив воєнного стану створив безпрецедентні виклики для системи фізичного виховання:

По-перше, значна частина освітніх закладів функціонує в умовах постійної загрози ракетних ударів, що обумовлює необхідність організації навчання з урахуванням безпекових вимог. Проведення уроків часто переривається сигналами повітряної тривоги, що впливає на структуру та динаміку занять [2, роз II].

По-друге, руйнування інфраструктури або її обмежена доступність значно ускладнює використання традиційних форм фізичного виховання. У багатьох випадках заняття проводяться в укриттях або пристосованих приміщеннях.

По-третє, поширення дистанційного навчання змінює саму сутність уроку фізичної культури, вимагаючи нових методичних підходів до організації рухової активності учнів [4, с. 47].

По-четверте, значний вплив має психологічний стан дітей, які переживають стрес, тривожність, втрати або вимушене переселення. Це потребує особливої уваги до емоційного аспекту уроку.

Розглядаючи теоретичні засади організації сучасного уроку фізичної культури в умовах війни, ми можемо виокремити такі принципи, на яких він базується: безпечність – пріоритет збереження життя і здоров’я учнів; адаптивність – здатність змінювати зміст і форму занять залежно від умов; індивідуалізація – врахування фізичного та психологічного стану кожного учня; компетентнісний підхід – формування життєво необхідних навичок; психологічна підтримка – створення позитивного емоційного середовища. Згідно з концепцією Нової

української школи, фізична культура має сприяти формуванню ключових компетентностей, зокрема здоров'язбережувальної та соціальної [2, додаток 14].

Разом з тим, основними функціями уроку фізичної культури в умовах війни є: оздоровча функція – фізичні вправи сприяють зміцненню серцево-судинної системи, розвитку опорно-рухового апарату, підвищенню імунітету. Регулярна рухова активність є ефективним засобом профілактики гіподинамії, яка особливо поширена в умовах обмеженого пересування [5, с. 105]. Психотерапевтична функція – фізична активність виступає засобом: зниження рівня стресу, покращення емоційного стану; стабілізації психіки. Дослідження показують, що навіть помірне фізичне навантаження сприяє зменшенню проявів тривожності та депресивних станів [1, с. 45]. Прикладна функція – в умовах війни важливим є формування практичних навичок швидкого реагування на небезпеку, орієнтування в просторі, базових дій у надзвичайних ситуаціях. Ці елементи можуть інтегруватися в зміст уроку фізичної культури. Соціалізаційна функція – урок фізичної культури сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню командної взаємодії, відновленню соціальних зв'язків.

Упровадження військового стану зумовило зосередити нашу увагу на особливостях організації уроку. Традиційна структура уроку зберігається, але зазнає адаптації: відбувається скорочення окремих етапів уроку, потрібно бути готовими до переривання заняття. Також на вчителя покладені безпекові заходи, тому він повинен: знати алгоритм дій під час тривоги; проводити заняття в безпечних умовах; уникати травмонебезпечних вправ.

Оскільки в нашому регіоні освітній процес відбувається у дистанційному форматі, то і методика проведення уроків фізичної культури зазнає змін. Зокрема, використовуються відео-уроки, онлайн-платформи, подача теоретичного матеріалу через презентаційні матеріали. Особлива увага приділяється простоті вправ, безпеці виконання в умовах обмеженого простору та самоконтролю учнів. Разом з тим, повною мірою реалізуються принципи диференціації та індивідуалізації. З урахуванням різного рівня підготовки та стану здоров'я учнів варіюється

інтенсивність навантаження, застосовуються альтернативні вправи, враховуються їх психологічні особливості [3, с. 46].

Відповідно до сучасних умов, вчитель фізичної культури виконує багатофункціональну роль організатора безпечного освітнього середовища та фасилітатора навчального процесу, здійснює психологічну підтримку та наставництво у взаєминах із учнями та їх батьками. Сучасний учитель фізичної культури повинен володіти знаннями з домедичної допомоги, навичками кризової комунікації, цифровими компетентностями [6, с. 121]. А також він має здійснювати інноваційні підходи, використовуючи ігрові технології, за допомогою яких в учнів знижується рівень тривожності, підвищується рівень мотивації, що сприяє залученню дітей до активної рухової діяльності – і все це в умовах дистанційного навчання.

На сьогодні існують обмеження матеріальних ресурсів, нестабільність освітнього процесу та емоційне вигорання його учасників. Натомість маємо певні перспективи в оновленні програм фізичного виховання, впровадженні цифрових технологій та посиленні здоров'язбережувальної складової освіти.

Отже, сучасний урок фізичної культури в умовах війни є важливим інструментом підтримки фізичного та психічного здоров'я учнів. Його ефективність визначається здатністю до адаптації, інноваційністю підходів та професіоналізмом учителя. У нових умовах фізична культура набуває стратегічного значення як засіб формування життєстійкості молодого покоління.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічний супровід дитини в умовах воєнного стану : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут проблем виховання НАПН України, 2022. 84 с.

2. Державний стандарт базової середньої освіти від 30 вересня 2020 р. № 898 (у редакції 2022 р.).

3. Іваненко О. В. Педагогічні аспекти фізичного виховання в кризових умовах . *Педагогіка і психологія*. 2022. №3. С. 45–52.

4. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Адаптація системи фізичного виховання школярів до умов дистанційного навчання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2023. № 2. С. 45–52.

5. Москаленко Н. В., Сороколіт Н. С. Особливості організації уроків фізичної культури в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*. 2022. Вип. 9 (154). С. 102–106.

6. Тимчик М. В. Цифрова компетентність вчителя фізичної культури як чинник ефективності освітнього процесу в умовах кризи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1 (135). С. 118–127.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ІВЕНТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

***Козирод О. Г.**, доктор філософії, асистент кафедри професійної освіти та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.*

Сучасний розвиток вищої освіти характеризується активним упровадженням інноваційних педагогічних технологій, що спрямовані на підвищення якості освітнього процесу та формування конкурентоспроможного фахівця. У цьому контексті особливої актуальності набувають гейміфікація та івент-технології як інструменти модернізації освітнього середовища закладу вищої освіти.

Гейміфікація визначається як використання ігрових механік у неігрових контекстах, зокрема в освітньому процесі, з метою підвищення мотивації, залученості та ефективності навчання [1]. Дослідження сучасних українських науковців засвідчують, що впровадження гейміфікації сприяє індивідуалізації навчання, розвитку пізнавальної активності та формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності [2, с. 120].

Згідно з результатами досліджень, гейміфіковане навчання позитивно впливає на академічну успішність студентів, сприяє активній взаємодії

та покращенню соціальних зв’язків у навчальному середовищі [3, с. 48]. Водночас ефективність гейміфікації значною мірою залежить від педагогічної майстерності викладача та методично обґрунтованого використання ігрових елементів [1].

Івент-технології в освіті розглядаються як організація спеціально спроєктованих освітніх подій (івентів), що мають на меті формування практичних компетентностей здобувачів освіти. Вони забезпечують реалізацію діяльнісного підходу, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також розвиток комунікативних та організаційних навичок.

Навчальна дисципліна « Івент-індустрія» створює сприятливі умови для інтеграції гейміфікації та івент-технологій у підготовку майбутніх фахівців. У межах дисципліни студенти набувають знань щодо організації івентів, планування заходів, управління командною діяльністю, що дозволяє реалізувати практико-орієнтоване навчання.

Педагогічний потенціал гейміфікації полягає у створенні умов для активізації навчальної діяльності студентів через використання ігрових елементів: балів, рейтингів, рівнів, досягнень, квестів. Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації та формуванню позитивного ставлення до навчання [4].

Психологічний аспект гейміфікації проявляється у підвищенні емоційної залученості студентів, зниженні рівня тривожності та формуванні впевненості у власних силах. Як зазначають дослідники, гейміфікація створює комфортне освітнє середовище, що є важливим чинником ефективного засвоєння знань [5].

Івент-технології, у свою чергу, виступають як ефективний засіб формування практичних компетентностей. Організація освітніх заходів (квестів, тренінгів, майстер-класів, фестивалів) дозволяє студентам застосовувати знання у реальних умовах, розвиваючи навички командної роботи, лідерства, тайм-менеджменту та креативності.

Поєднання гейміфікації та івент-технологій відкриває нові можливості для модернізації освітнього процесу. Зокрема, використання навчальних квестів, рольових ігор, симуляційних івентів сприяє розвитку критичного мислення, здатності до прийняття рішень та адаптації до змінних умов [3].

Науково-методичний аспект передбачає розробку ефективних моделей інтеграції гейміфікації та івент-технологій у навчальний процес, створення відповідного навчально-методичного забезпечення, а також визначення критеріїв оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

В умовах цифровізації освіти та воєнного стану івент-технології трансформуються, набуваючи нових форм, зокрема онлайн- та гібридних форматів. Це забезпечує безперервність освітнього процесу та розширює можливості взаємодії учасників освітнього середовища.

Таким чином, гейміфікація та івент-технології є ефективними інструментами модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Їх використання сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку професійних компетентностей та формуванню інноваційного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці комплексних моделей інтеграції гейміфікації та івент-технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців, а також у вивченні їх впливу на якість освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Саган О. В., Яковлєва С. Д. Підготовка педагогів до реалізації гейміфікації в освітньому процесі. *Педагогічні науки.* 2024. №107. С. 56 – 63.

2. Касьянов Д. В. Гейміфікація в сучасних українських дослідженнях. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2024. № 2. С. 119-127.

3. Переяславська С. О., Козуб Г. О. Гейміфікація у навчальному процесі школи: навч. посіб. Луганськ: ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2024. 125 с.

4. Сидоренко Є. А. Трансформаційні процеси івент-практик: виклики пандемії COVID-19 : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра/ Є.А. Сидоренко; НАКККіМ. Київ, 2021.119 с.

5. Організація івентивних заходів : навч. посіб. / В.О Качмар та ін. Івано-Франківськ, 2024. 57 с. URL: https://surl.li/wlhxjk (дата звернення 09.04.2026).

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

***Козич І. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету.*

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах постійних трансформацій, зумовлених цифровізацією, інтеграцією до європейського освітнього простору, зміною запитів здобувачів освіти та суспільства в цілому. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема підвищення педагогічної майстерності викладача як ключового суб'єкта освітнього процесу.

Традиційні підходи до професійного розвитку, що зосереджені переважно на накопиченні знань і методик, виявляються недостатніми. Вони мають доповнюватися розвитком здатності до критичного осмислення власної діяльності, її аналізу, оцінювання та трансформації. Саме таку функцію виконує професійна рефлексія, яка виступає інтегративним механізмом саморозвитку викладача.

Питання розвитку рефлексії у контексті професійного розвитку та освітньої діяльності педагогів обґрунтовано в працях Н. Білик, Б. Вульфова, Н. Григор'євої, І. Добряк, Г. Звенигородської, С. Максименка, В. Метаєвої, Л. Подимової, В. Сластьоніна, Т. Щербан [1, с.33].

Педагогічна рефлексія виступає провідним механізмом внутрішньої роботи особистості викладача над собою, над осмисленням власної діяльності, ставленням до студентів, змісту й методів навчання. Це процес критичного переосмислення власного педагогічного досвіду, аналізу мотивів, цілей, цінностей, результатів професійної діяльності. Рефлексивна позиція викладача дозволяє йому перетворювати педагогічну практику на процес постійного вдосконалення. Через усвідомлення власних дій, педагог розвиває здатність бачити освітній процес з різних перспектив – очима студента, колеги, науковця. Такий підхід сприяє формуванню критичного мислення, розвитку емпатії, умінню аналізувати педагогічні ситуації та приймати рішення на основі не лише нормативних вимог, а й морально-етичних міркувань [2].

Професійна рефлексія розглядається як здатність педагога усвідомлювати, аналізувати та переосмислювати власну професійну діяльність, її результати, труднощі та перспективи розвитку. Вона є складовою професійної компетентності та важливим елементом педагогічної культури.

У структурі професійної рефлексії доцільно виокремити такі компоненти:

- когнітивний (аналіз знань, методів, результатів діяльності);
- емоційно-оцінний (ставлення до власної діяльності, переживання успіхів і невдач);
- поведінковий (готовність до змін і вдосконалення педагогічної практики).

Рефлексія забезпечує не лише усвідомлення педагогом власних дій, але й їх корекцію, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу.

Професійна рефлексія виконує низку важливих функцій:

- діагностичну (виявлення сильних і слабких сторін діяльності);
- прогностичну (планування подальшого професійного розвитку);
- корекційну (удосконалення методів і форм навчання);
- мотиваційну (стимулювання до саморозвитку);
- регулятивну (самоконтроль і самоуправління діяльністю).

За часовим критерієм виділяють:

- рефлексію « у дії» (аналіз під час педагогічної взаємодії);
- рефлексію « після дії» (осмислення результатів діяльності);
- проспективну рефлексію (передбачення та планування діяльності).

За змістом: педагогічну, методичну, психологічну, комунікативну рефлексію.

Педагогічна майстерність викладача ЗВО визначається не лише рівнем знань, але й здатністю ефективно організовувати освітній процес, взаємодіяти зі студентами, адаптуватися до змін. У цьому контексті професійна рефлексія виступає ключовим механізмом її розвитку.

Завдяки рефлексії викладач:

- усвідомлює власний стиль викладання;
- аналізує ефективність застосованих методів;

- враховує індивідуальні особливості студентів;
- розвиває емоційний інтелект і педагогічну емпатію;
- формує індивідуальну педагогічну стратегію.

Рефлексивний викладач здатний до постійного самовдосконалення, що є необхідною умовою його професійної стійкості та конкурентоспроможності.

Ефективний розвиток професійної рефлексії можливий за дотримання таких умов:

- створення рефлексивного освітнього середовища в ЗВО;
- підтримка культури відкритості та зворотного зв’язку;
- впровадження практик педагогічного коучингу та менторства;
- організація професійних спільнот і методичних семінарів;
- використання інструментів самоаналізу діяльності.

Важливою умовою є також мотивація викладача до саморозвитку та усвідомлення значущості рефлексії як ресурсу професійного зростання.

До ефективних засобів розвитку рефлексії належать:

- ведення рефлексивного щоденника викладача;
- аналіз і самоаналіз занять;
- відеозапис і подальше обговорення навчальних занять;
- отримання зворотного зв’язку від студентів;
- участь у тренінгах і супервізіях;
- портфоліо професійних досягнень.

Особливого значення набувають цифрові інструменти (LMS, онлайн-опитування, аналітика навчальних даних), які розширюють можливості рефлексивної діяльності.

Отже, професійна рефлексія є системоутворювальним механізмом розвитку педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. Вона забезпечує усвідомлення, оцінювання та вдосконалення професійної діяльності, сприяє формуванню індивідуального стилю викладання та підвищенню якості освітнього процесу. Розвиток рефлексивної культури викладача має стати пріоритетним напрямом освітнього менеджменту ЗВО. Перспективи подальших досліджень

пов’язані з розробкою ефективних моделей формування професійної рефлексії та її інтеграції у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Денищук, І. П. (2023). Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 5 (206). 32–36 с. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-32-36

2. Чернець Т. Ю. Педагогічна рефлексія як чинник професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

***Колесник Л. Д.**, викладач математики, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Головна мета освіти – формування у майбутнього педагога здатності до самореалізації, самоствердження, творчої діяльності. Обрана професійна діяльність містить у собі умови для особистого зростання при умові правильного професійного вибору. У зв’язку з цим, питання вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя з активною життєвою позицією є одним з основних [4].

Особистісно зорієнтована парадигма освіти актуалізує завдання побудови нових технологій навчання, спроможних ініціювати і стимулювати процес самореалізації особистості, які спрямовані на розвиток можливостей особистості в усіх її проявах, на зміну мотиваційного ставлення до свого фаху, до самого себе, до інших людей.

Звернувшись до історії філософії, можна констатувати, що ще Аристотель, а пізніше Спіноза розглядали самоздійснення духовних та фізичних можливостей людини як мету її життя.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності в умовах сучасного освітнього процесу розробляють В. Андреєв, І. Зязюн, Т. Ларіна, В. Лозова, Н. Ситнікова та ін.

Проблема самореалізації особистості у сфері освіти досліджується та аналізується в публікаціях Л. Головей, Т. Гущиної, Л. Коростильової, Л. Рудкевич, Г. Сорокових та ін.

Ключ до розв'язання проблеми пошуку шляхів удосконалення підготовки педагогічних кадрів, рівня їхнього професіоналізму, багато дослідників вбачають у формуванні соціально активної особистості сучасного вчителя. Соціально активну позицію вчені визначають як ступінь зрілості вчителя, його готовності до активного і творчого виконання професійних функцій [3].

Характер професійної позиції вчителя – це сукупність трьох компонентів: розвиток і становлення професійної мотивації, формування професійної придатності, формування високого рівня досягнень, стійкої адекватної самооцінки [1].

Шляхи подальшого самовдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів – це необхідність створення системи керування професійним зростанням майбутнього вчителя, складовими якої є: стиль діяльності та орієнтація вчительської свідомості на наукове обґрунтування своїх пропозицій [4].

Саме спеціальна підготовка здобувачів освіти має орієнтувати їх на вибір правильної педагогічної позиції. Важливою характеристикою цієї позиції є творчість і активність, нестандартний підхід до виконання вчителем професійних функцій. Професійна позиція формується на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійно значущої мети діяльності. Завдання полягає у тому, щоб за роки навчання розвинути у майбутніх педагогів здатність до усвідомлення провідної мети педагогічної діяльності, стимулювати в них бажання працювати в обраній сфері й закріпити творчий стиль діяльності [3].

Майбутні педагоги мають значні труднощі під час виконання навчальних завдань у своїй професійній діяльності. Головна помилка полягає в пасивності, інертності професійної позиції, переваги в його діях шаблону, трафарету, бездумного копіювання та некритичного досвіду педагогів-наставників [2].

Для усунення помилок можливе використання комплексу активних форм і методів підготовки здобувачів освіти під час проведення практичних занять з теорії і методики математичної освітньої галузі у початковій школі: педагогічні дискусії, рольові та ділові ігри, педагогічний театр, педагогічна « розвідка» , діалог, мозкова атака, штурм, ретроспективний метод, метод незалежних характеристик, відкритих анкетувань, міні-контрольні роботи, гра-тест, захист концепцій, навчання-дослідження, семінари, дискусії, конференції, написання творів, методичних розробок, виховних заходів: екскурсій, подорожей, зустрічей.

Засобами активізації навчання майбутніх вчителів є педагогічні ігри різних видів:

– ігрове, соціально-рольове моделювання (рольові навчальні ігри, ігри-драматизації, педагогічний театр);

– наслідовано-модельовані ігри (предметно-змістові);

– ігри, які є моделлю взаємопов’язаних педагогічних ситуацій, що будувалися у майбутніх учителів у комунікативній діяльності;

– ігри-вправи, ігри-ілюстрації, ділові ігри як засіб закріплення і корекції знань.

Особистість може повністю себе реалізуватися при умові, що отримує задоволення як від процесу навчальної діяльності так і від результату. Тож створення ефективних педагогічних умов для самореалізації майбутнього вчителя – першочергове завдання викладачів педагогічних навчальних закладів. Ціннісні орієнтації майбутнього педагога та ступінь їх сформованості значною мірою визначають ефективність навчального процесу, що безпосередньо спрямований на розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об’єднаної Європи XXI століття. Київ : « МП Леся» , 2012. 728 с.

2. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної виховної діяльності. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології*. Харків : НТУ « ХПІ» , 2007. С. 41 50.

3. Бойко А. Партнерська педагогіка у вищій школі. *Інновації у вищій школі : перспективи розвитку* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф, м.Кременець, 2021. Вип. 5. С. 18-21.

4. Бойко О. Формування професійної позиції майбутнього учителя під час навчання у закладі вищої світи. URL: https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3591. (дата звернення: 22.04.2026).

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ Перун, 2005. 1728 с.

САМОСПІВЧУТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

***Комова А. М.**, здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 053 Психологія Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Дрокіна А. С.**, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Освітня сфера як одна з найбільш значущих систем суспільного розвитку ставить перед фахівцем високі вимоги не лише до рівня професійної компетентності, а й до інтегральної стійкості особистості. У період глобальних соціокультурних змін діяльність педагога супроводжується постійною адаптацією та високим емоційним навантаженням [3, с. 75].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в умовах військової агресії та соціальної нестабільності щоденна праця освітян супроводжується перманентним стресом та прискореним виснаженням внутрішніх ресурсів. Специфіка професії педагога полягає у постійній необхідності емпатійної взаємодії та високій відповідальності за результати навчання, що за відсутності ефективних механізмів саморегуляції неминуче ініціює розвиток синдрому професійного вигорання.

У сучасних наукових розвідках особлива увага приділяється пошуку інноваційних ресурсів резильєнтності, здатних нівелювати деструктивні наслідки професійного стресу. Одним із таких фундаментальних конструктів визначається самоспівчуття, яке розглядається як активна, підтримуюча та відкрита позиція особистості стосовно власних професійних труднощів [4, с. 2].

Метою роботи є теоретичне обґрунтування самоспівчуття як психологічного ресурсу профілактики професійного вигорання вчителів.

Концепт самоспівчуття перебуває у центрі наукових інтересів сучасних дослідників. Теоретичні засади вивчення цього феномену розкрито у працях зарубіжних авторів, зокрема К. Нефф і Р. Вонк [4]. У вітчизняному науковому дискурсі питання збереження професійного здоров’я та профілактики вигорання педагогів досліджували В. Андреєнкова [2] та Є. Черкаська [3], а механізми розвитку життєстійкості й резильєнтності висвітлено у роботах О. Даценко [1].

Теоретико-методологічним підґрунтям вивчення феномену самоспівчуття виступає трикомпонентна модель К. Нефф, яка включає доброту до себе, відчуття спільності людського досвіду та усвідомленість [4, с. 25]. Доведено, що ці компоненти в сукупності створюють умови для емоційної стабілізації, дозволяючи вчителю уникати деструктивної самокритики та « застрягання» на негативних переживаннях, що є першопричиною емоційного виснаження.

У вітчизняному науковому просторі питання збереження психологічного здоров'я вчителя та його здатності до самовідновлення розкрито у працях Є. Черкаської, де наголошується на важливості внутрішніх адаптивних механізмів особистості у період професійних криз [3, с. 76]. Сутність самоспівчуття у межах даної концепції розкривається як фундаментальний регулятивний процес, що

забезпечує трансформацію внутрішньої позиції вчителя від жорсткої самокритики до конструктивної самопідтримки.

Сучасні протоколи психологічної допомоги в закладах освіти визначають саморегуляцію вчителя як першу ланку у роботі зі стресом [2]. Усвідомлене ставлення до власних психофізіологічних меж, що є невід'ємною складовою самоспівчуття, дозволяє вчителю вчасно застосовувати техніки емоційного відновлення та запобігати розвитку « втоми від співчуття» , забезпечуючи тим самим стійку професійну резильєнтність.

Дослідження О. Даценко створює фундаментальне підґрунтя для вивчення внутрішніх ресурсів подолання професійних криз [1, с. 19]. Життєстійкість розглядається як інтегральний особистісний атитюд та « ген виживання» , що за своєю функціональною сутністю має глибоку спорідненість із концептом самоспівчуття. Обидва феномени виступають ключовими параметрами здатності людини до зрілих форм саморегуляції, виконуючи роль каталізаторів, які дозволяють трансформувати негативний професійний досвід у нові можливості для самовдосконалення.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що самоспівчуття постає важливим внутрішнім ресурсом, здатним забезпечити високий рівень професійної резильєнтності та життєстійкості педагога в умовах сучасних кризових викликів. Інтеграція навичок самопідтримки у структуру професійної самосвідомості вчителя дозволяє не лише нівелювати деструктивні наслідки хронічного стресу та уникнути вигорання, а й сприяє особистісному та професійному зростанню. Зазначене актуалізує необхідність розробки та впровадження у закладах освіти цілеспрямованих тренінгових програм із розвитку самоспівчуття педагогів.

Список використаних джерел

1. Даценко О. А. Психологічний дискурс життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2017. №7. С. 17-27.

2. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу: навчально-методичний посібник / Андреєнкова В. Л. та ін. Київ. 2023. 126 с. URL: https://la-strada.org.ua/download/psyhosotsialna-pidtrymka-uchasnykiv-osvitnogo-protsesu

3. Черкаська Є. Ф. Особливості психологічного здоров'я вчителя та його зв'язок із віком і досвідом роботи. *Психологічні науки.* 2021. № 3. С. 74–79. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-3-10

4. Neff K. D., Vonk R. Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. Journal of Personality. 2009. Vol. 77, № 1. P. 23–50. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19076996/

ОСОБИСТІСТЬ УЧНЯ Й ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ОБ'ЄКТИВНО-СУБ'ЄКТИВНІ ЗВ'ЯЗКИ Й РОЗВИТОК

Короткий О.В., *спеціаліст, заступник директора з навчально-виховної роботи Комунального закладу «Харківський ліцей № 66 Харківської міської ради»*

Взаємодія особистості (учня) з освітнім середовищем є одним із ключових аспектів сучасної педагогічної науки. У контексті гуманізації освіти та впровадження стандартів « Нової української школи» , освітнє середовище розглядається не просто як сукупність зовнішніх умов, а як складний простір об'єктивно-суб'єктивних зв'язків, що безпосередньо впливають на розвиток особистості [1; 2]. Складність цих зв'язків зумовлена постійною динамікою між нормативними вимогами закладу освіти та індивідуально-психологічними особливостями кожного здобувача.

Об'єктивний складник освітнього середовища охоплює матеріально-технічну базу, нормативно-правове забезпечення, зміст освітніх програм та організаційну структуру закладу [1]. Ці чинники створюють певний « каркас» , у межах якого відбувається професійне та особистісне становлення. Зокрема, наявність сучасного цифрового простору та хмарних технологій об'єктивно сприяє формуванню проєктної компетентності учнів, дозволяючи їм ефективно взаємодіяти в умовах дистанційного навчання [4]. Проте об'єктивні умови самі по

собі не гарантують розвитку; вони потребують суб'єктивного прийняття та інтерпретації з боку студента.

Суб'єктивні зв'язки виявляються через індивідуальне сприйняття освітнього простору, емоційне ставлення до учасників освітнього процесу та рівень мотивації до самовдосконалення [6]. Освітнє середовище стає розвивальним лише тоді, коли воно резонує з ціннісними орієнтаціями особистості. У цьому контексті особливого значення набуває психологічна безпека та емоційний комфорт [1]. Знання основ патопсихології допомагають педагогам розуміти суб'єктивні реакції студентів на стресові чинники, особливо в умовах воєнного стану, та вчасно коригувати освітнє середовище для підтримки ментального здоров'я здобувачів [3, 42].

Процес розвитку особистості в освітньому середовищі має діалектичний характер. З одного боку, середовище висуває об'єктивні вимоги до компетенцій учня, стимулюючи його до безперервного професійного вдосконалення [5; 8]. З іншого боку, активний суб'єкт навчання сам здатний трансформувати це середовище, привносячи в нього інноваційні ідеї та творчий підхід. Така взаємодія сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності, коли учень не лише засвоює знання, а й виробляє суб'єктивну відповідальність за власний фізичний та психологічний стан [2, 118].

Особливим аспектом розвитку є духовне сходження особистості в процесі навчання. Виховний потенціал середовища реалізується через залучення студентів до патріотичних та соціокультурних заходів, що формує їхню громадянську позицію та національну ідентичність [6, 112]. Об'єктивні виховні плани закладу освіти перетворюються на суб'єктивні переконання особистості лише за умови діалогічної взаємодії між вчителем та учнем, що базується на засадах партнерства та взаємоповаги [7, 105].

Управління розвитком закладу освіти як розвивального середовища передбачає моніторинг цих об'єктивно-суб'єктивних зв'язків. Адміністрація закладу освіти має не лише забезпечувати виконання законів та постанов, а й створювати умови для академічної свободи та самореалізації [1; 8]. Тільки за умови синергії об'єктивних можливостей середовища та суб'єктивної активності

особистості можливе досягнення високої якості освіти та підготовка фахівця, здатного до саморозвитку впродовж життя.

Отже, розвиток особистості учня є результатом постійного узгодження об'єктивних параметрів освітнього середовища із суб'єктивним світом людини. Розуміння цих зв'язків дозволяє педагогам та керівникам закладів освіти проєктувати такий простір, який би не лише надавав знання, а й стимулював духовне, професійне та здоров'язбережувальне зростання кожного здобувача освіти.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII : станом на 01.01.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 31.03.2026).
2. Васильєва М. П. Теорія і методика професійної підготовки вчителя в умовах гуманізації освіти : монографія. Харків : ХГПА, 2020. 235 с.
3. Колишкін О. В. Основи патопсихології : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2019. 154 с.
4. Професійний розвиток педагога в умовах цифровізації освіти : зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Бабакіної. Харків : ХГПА, 2023. 180 с.
5. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2019. Вип. 35. С. 20–26.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. *Стратегія. Реалізація. Результати.* Київ : Грамота, 2021. 320 с.
8. Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2019 р. № 800 : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п (дата звернення: 31.03.2026).

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ SOFT SKILLS

Корсіков Д. О., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності А1 Освітні педагогічні науки*

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Глобальні соціально-економічні трансформації сьогодення диктують нові вимоги до архітектоніки професійної освіти. У контексті ідей С. Шестакова, швидке моральне застарівання « жорстких» компетенцій (hard skills) під тиском технологічного прогресу переміщує фокус освітнього процесу на розвиток гнучких навичок (soft skills) як фундаменту кар'єрної стійкості [2]. Проте, попри активний науковий дискурс, механізми практичної інтеграції цих навичок у підготовку кваліфікованих робітників залишаються недостатньо концептуалізованими.

Ключовою методологічною проблемою є не лише термінологічна неоднозначність soft skills [1], а й відсутність дієвого інструментарію для їх формування в межах конкретних навчальних дисциплін. Традиційні підходи до вивчення економіки часто не забезпечують органічного взаємозв'язку між теоретичними знаннями та професійною поведінкою. У цьому контексті моделювання професійних ситуацій постає як інноваційний вектор, що дозволяє подолати розрив між когнітивною підготовкою та реальним досвідом, створюючи умови для іманентного розвитку комунікації, критичного мислення та адаптивності майбутнього фахівця.

Моделювання як метод наукових досліджень передбачає вивчення об'єкта шляхом створення та дослідження його моделі, яка відтворює характеристики об'єкта, що вивчається. У системі професійної (професійно-технічної) освіти значення моделювання трансформується з теоретичного в практико-орієнтоване. Воно стає « містком» між аудиторним навчанням і реальним виробничим майданчиком.

Використання моделювання у вивченні економічних дисциплін відкриває унікальні можливості для « проживання» досвіду, де soft skills стають не просто теоретичним додатком, а інструментом виживання у професійній ситуації.

Наведемо приклад моделювання професійних ситуацій у процесі вивчення дисципліни « Основи галузевої економіки та підприємництва» . Здобувачі професійної освіти об’єднуються у групи, наприклад, СТО, ательє, кондитерський цех або будівельна група та проходять чотири етапи моделювання: розподіл ресурсів, збій у постачанні, переговори з інвестором, вихід із конфлікту.

На етапі розподілу ресурсів викладач ставить здобувачів освіти перед фактом, що ресурси завжди обмежені, а потреби – безмежні. Це базовий закон економіки, який вони мають відчути на практиці.

Кожна група отримує стартовий віртуальний капітал (наприклад, 50 000 грн) та перелік необхідних витрат для запуску своєї справи (ательє, СТО, кафе тощо). Здобувачі освіти мають врахувати фіксовані витрати, що складають оренду приміщення, комунальні платежі та змінні витрати, що складають з сировини, інструментів, оплати праці, реклами.

Здобувачі освіти мають спільно прийняти рішення щодо структури свого бюджету. Тут виникає необхідність вибору:

- купити дороге якісне обладнання, але зекономити на рекламі?
- найняти досвідченого майстра чи взяти учня?
- закупити сировину оптом (дешевше, але ризиковано) чи партіями?

На цьому етапі розвиваються такі софт скіли:

1. Навичка переговорів та досягнення консенсусу. В команді завжди виникають різні погляди. Один здобувач хоче витратити все на дизайн, інший – на інструменти. Моделювання змушує їх не просто сперечатися, а використовувати аргументацію, засновану на цифрах.

2. Критичне мислення. Учні мають проаналізувати кожен пункт витрат. *« Чи справді нам потрібна ця кавомашина в офіс СТО зараз, чи*

краще вкласти ці гроші в діагностичний стенд?» – це перехід від споживацького мислення до підприємницького.

3. Відповідальність за прийняте рішення. Команда фіксує свій вибір у « бюджетному листі» . Коли на наступних етапах моделювання їм не вистачить грошей на ремонт зламаного верстата, вони зрозуміють прямий зв'язок між своїм рішенням на першому етапі та наслідками.

4. Тайм-менеджмент. На розподіл ресурсів дається обмежений час (наприклад, 15 хвилин). Це вчить команду працювати продуктивно в умовах дефіциту часу, що є критичним для реального виробництва.

Етап « Збій у постачанні» вводиться раптово, коли групи вже розрахували свій базовий бюджет і готові до « запуску» роботи.

Викладач оголошує форс-мажор: « Ваш основний постачальник сировини/комплектуючих повідомив про логістичні проблеми. Наступна партія затримається на 2 тижні. У вас є 15 хвилин, щоб прийняти рішення» .

На цьому етапі учні повинні виконати швидкі розрахунки аналіз точки беззбитковості; перерахунок собівартості; пошук альтернатив.

На цьому етапі розвиваються такі софт скіли:

1. Критичне мислення. Учні мають не просто панікувати, а оцінити ризики. *Що вигідніше: чекати 2 тижні (простій) чи купити дорожче зараз?* Вони вчаться фільтрувати інформацію та обирати раціональний варіант під тиском часу.

2. Командна взаємодія та лідерство. У кризі проявляються ролі. Хтось бере на себе функцію аналітика (рахує цифри), хтось – комунікатора (йде на переговори). Важливо, щоб група дійшла консенсусу, а не розсварилася через різні погляди на ризик.

3. Адаптивність – це здатність відмовитися від « ідеального плану» , який був розроблений на початку заняття, і прийняти недосконале, але життєздатне рішення в нових реаліях.

4. Професійна комунікація. Моделювання включає етап « дзвінка постачальнику» або « переговорів з клієнтом» . Учень має ввічливо,

але твердо аргументувати зміну термінів або ціни, використовуючи професійну лексику.

Впровадження такого етапу моделювання доводить, що soft skills не існують окремо від професії. Гнучкість мислення та вміння працювати в команді стають «рятівним колом» , яке дозволяє майбутньому робітнику зберегти стійкість підприємства в умовах реальної ринкової нестабільності.

На етапі « Переговори з постачальником» здобувачі освіти вчаться аргументовано представляти результати своєї економічної діяльності, критично мислити під тиском та ефективно комунікувати з « зовнішнім» стейкхолдером.

Здобувачі освіти виступає в ролі команди стартапу або малого підприємства. « Інвестор» – це особа, яка має обмежений ресурс і шукає найбільш рентабельний та надійний проєкт. Здобувачі освіти мають підготувати короткий виступ на 3- 5 хвилин, де на основі попередніх економічних розрахунків (собівартість, точка беззбитковості, очікуваний прибуток) потрібно довести доцільність вкладення коштів саме в їхній підрозділ. На цьому етапі економічні дисципліни перестають бути набором формул і стають живим інструментом соціальної взаємодії. Саме тут відбувається перевірка того, наскільки майбутній кваліфікований робітник здатний « продати» свою експертність на ринку праці.

На цьому етапі розвиваються такі софт скіли:

1. Комунікативна компетентність. Вміння підлаштовувати стиль мовлення під аудиторію (перехід від технічного сленгу робітника до економічних термінів управлінця).

2. Емоційний інтелект. Здатність зберігати спокій при критиці проєкту та адекватно реагувати на зауваження « інвестора» .

3. Переконливість. Використання раціональних (цифри, факти) та емоційних аргументів для досягнення мети.

4. Впевненість у собі. Подолання страху публічного виступу та усвідомлення цінності своєї професійної праці.

Результатом є не лише отримання « віртуальних інвестицій» , а й рефлексія учнів. Навіть якщо « інвестор» відмовив, аналіз причин відмови стає потужним стимулом для розвитку аналітичних навичок та стійкості.

На останньому етапі викладач вводить сценарну деструкцію – заплановану проблему, яку неможливо вирішити лише формулами. Здобувачі освіти отримують ситуація: *« Ви завершили замовлення (наприклад, ремонт обладнання або виготовлення партії деталей), але відмовляється підписувати акт приймання та сплачувати повну суму, посилаючись на затримку термінів на 2 дні та суб'єктивне незадоволення якістю»* .

Учні мають миттєво актуалізувати знання з економічних дисциплін, а саме: аналіз умов договору щодо пені за прострочення, розрахунок критичної межі знижки (дисконту), нижче якої робота стане збитковою для бригади, грамотне аргументування витрат на матеріали, які вже були використані.

У процесі розв'язання цієї ситуації відбувається інтенсивне тренування таких навичок:

- Емоційний інтелект. Здатність не переходити на особисті образи у відповідь на агресію « клієнта» , зберігаючи професійну дистанцію.
- Конструктивні переговори. Замість сухої відмови, учні вчаться пропонувати альтернативи: *« Ми визнаємо затримку, тому пропонуємо знижку 5% на цей об'єкт або безкоштовне сервісне обслуговування протягом року»* .
- Стресостійкість. Робота в умовах обмеженого часу та психологічного тиску.
- Критичне мислення. Швидкий аналіз: що вигідніше – піти на компроміс і зберегти репутацію та лояльного клієнта, чи наполягати на повній оплаті, ризикуючи судовими тяжбами та втратою замовника.

Таке моделювання переводить конфлікт із площини « емоційної сварки» у площину економічної комунікації. Це вчить майбутнього робітника бути не просто технічним виконавцем, а суб'єктом ринкових відносин, який здатен захистити інтереси своєї справи, не руйнуючи професійних зв'язків.

Моделювання професійних сценаріїв перетворює теоретичне навчання на інтерактивне практико-орієнтоване середовище. В процесі розв'язання модельованих ситуацій (зокрема конфліктних або кризових) відбувається органічна інтеграція фахових компетенцій із гнучкими навичками. Економічний розрахунок стає базою для аргументації, а комунікативні навички, критичне мислення та емоційний інтелект – інструментами реалізації професійної стратегії.

Для здобувачів професійної освіти метод моделювання є найбільш адекватним їхнім психолого-педагогічним особливостям, оскільки він базується на принципі « навчання через дію» . Впровадження таких методів, як ігрові симуляції та розбір професійних конфліктів, є інноваційним вектором розвитку сучасної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Діденко Ж. Формування м’яких навичок (« Soft skills») на заняттях англійської мови в майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Том 2. Вип. 35. С. 266–271.

2. Шестакова С. Використання інтерактивних методів навчання для формування Soft skills у студентів юридичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. No 2 (96). С. 224–233.

ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ NOTEBOOKLM

Корсікова К. Г., *кандидат педагогічних наук, доцент,*
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Сучасна освітня парадигма переходить від моделі « однакова освіта для всіх» до персоналізованого навчання, де здобувач освіти є центром освітнього процесу.

У Законі Україні « Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» зазначено, що індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) студента є персоналізованим вектором розвитку його особистісного потенціалу.

Реалізація ІОТ базується на механізмі свідомого вибору здобувачем ключових параметрів навчання: освітніх програм, інституцій, конкретних дисциплін та темпів опанування матеріалу. У контексті вищої освіти цей процес охоплює академічну мобільність, валідацію результатів неформальної освіти та поетапне здобуття кваліфікацій, інтегруючи інтереси, здібності та предиктивний досвід особистості.

Штучний інтелект (ШІ) постає одним із найефективніших інструментів індивідуалізації освітнього процесу. Як зазначає Я. Федоров, аналітичні потужності ШІ дозволяють проводити глибоку діагностику навчальної діяльності: ідентифікувати сильні та слабкі сторони здобувачів, а також здійснювати предиктивний моніторинг потенційних труднощів [3, с. 42-43]. Завдяки адаптивності алгоритмів стає можливим конструювання персоналізованих освітніх траєкторій, що корелюють із потребами та інтересами кожного учня. Моніторинг активності (від результатів тестування до залученості в онлайн-курси) дозволяє системі генерувати точні рекомендації для оптимізації навчальних планів. Такий підхід не лише інтенсифікує засвоєння матеріалу, а й підвищує рівень внутрішньої мотивації, створюючи надійне підґрунтя для професійного становлення.

За переконанням Ф. Швеця та групи авторів, інтеграція штучного інтелекту сприяє підвищенню рівня доступності освітніх систем. Використання ШІ- інструментів у межах дистанційного навчання дозволяє адаптувати освітній процес до запитів студентів із різним рівнем предиктивної підготовки, незалежно від їхнього географічного розташування. Такий підхід мінімізує вплив традиційних бар’єрів: територіальної віддаленості, дефіциту ресурсів та браку висококваліфікованих кадрів, що є критично важливим в умовах сучасної глобалізації [4, с. 276]

Реалізація ІОТ базується на механізмі свідомого вибору здобувачем ключових параметрів навчання: освітніх програм, інституцій, конкретних дисциплін та темпів опанування матеріалу. У контексті вищої освіти цей процес охоплює академічну мобільність, валідацію результатів неформальної освіти та поетапне здобуття кваліфікацій, інтегруючи інтереси, здібності та предиктивний досвід особистості.

Одним із найбільш перспективних інструментів, що відповідає дидактичним вимогам Нової української школи, є NotebookLM. Завдяки використанню технології RAG (Retrieval-Augmented Generation), цей ШІ-інструмент оперує не лише загальними знаннями, а й конкретними завантаженими матеріалами: від підручників до відео. Головна перевага полягає у створенні закритих баз знань, де контент повністю верифікується педагогом, що мінімізує ризики дезінформації.

Розглянемо прикладний функціонал платформи на прикладі такої фахової дисципліни як « Загальна педагогіка» . Для викладача NotebookLM виступає як інтелектуальний методичний асистент, який не просто зберігає файли, а допомагає « прошивати» теоретичні знання через призму практичних ситуацій. Так, наприклад, під час вивчення ОК « Загальна педагогіка» викладач завантажує навчально-методичний посібник « Загальна педагогіка. Лекції» (уклад. О. Бабакіна та ін.) [1] та дає NotebookLM запит створити компаративну таблицю (через інструмент Notes), порівнюючи дидактичні принципи минулого з вимогами сучасності. У результаті викладач отримує готовий матеріал для лекції-дискусії про еволюцію педагогічної думки.

Також NotebookLM вирішує проблему опрацювання великих масивів першоджерел. Завантажуючи у « блокнот» фундаментальні праці класиків педагогіки, викладач може генерувати Audio Overviews – інтелектуальні подкасти, де ШІ у формі діалогу пояснює складні дефініції (наприклад, сутність «педагогіки серця» В. Сухомлинського). Це створює ефект занурення та адаптує академічний текст до сприйняття поколінням « зумерів» .

Навчальний посібник із загальної педагогіки насичений складними переліками та логічними структурами (наприклад, вимоги до особистості вчителя

або класифікація типів уроків). NotebookLM дозволяє миттєво конвертувати розлогі текстові описи у зручні візуальні формати, що значно полегшує запам'ятовування та систематизацію знань. Тому викладач може ініціювати запит: « Зроби конспект-таблицю про типи та структуру уроків» . Система генерує чітко структуровану таблицю, де виокремлено комбіновані уроки, уроки засвоєння нових знань, уроки формування вмінь і навичок тощо. Для кожного типу уроку ШІ виписує відповідні етапи та дидактичні завдання. Це перетворює суцільний текст підручника на готовий опорний конспект, який зручно використовувати під час підготовки до практичних занять.

Використання персоналізованих ШІ-середовищ дозволяє викладачеві та студенту вийти за межі текстового сприйняття посібника, трансформуючи лекційний матеріал у наочні презентації та відео-анотації. Так, наприклад, у навчально-методичному посібнику « Загальна педагогіка. Лекції» міститься значна кількість класифікацій, що дозволяє структурувати ці дані для створення слайдів презентацій. Викладач, використовуючи такий запит: «Сформуй покрокову структуру презентації для лекції на тему « Методи навчання» , виділивши ключові дефініції та класифікації за підручником» , отримує логічну послідовність слайдів, де кожна теза відповідає змісту посібника. Це дозволяє викладачеві швидко створити візуальний супровід лекції, де кожен слайд містить верифіковану інформацію, цитати та посилання на відповідні сторінки підручника.

Ще однією можливістю NotebookLM для викладача є конвертування складних теоретичних розділів підручника у сценарії для коротких навчальних відео чи анімацій. Так, наприклад, для теми « Процес навчання як цілісна система» викладач може змоделювати сценарій відеопояснення, задавши такий запит «На основі підручника уклади сценарій для 3-хвилинного відео про структуру педагогічного процесу: що має бути у вступі, основній частині (компоненти процесу) та висновках» . Викладач отримує структурований « скрипт» , який можна використати для створення відеоролика, навчальної анімації або пояснювального відео для дистанційного курсу.

Отже, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій за допомогою NotebookLM дозволяє гармонізувати вимоги державних стандартів із персональними запитами здобувачів вищої освіти. Це створює умови для формування висококваліфікованого фахівця, здатного до навчання протягом життя та ефективної діяльності у високотехнологічному освітньому просторі. Перспективи подальших досліджень вбачаються в емпіричній перевірці ефективності використання змодельованих сценаріїв під час педагогічної практики студентів.

Список використаних джерел

1. Загальна педагогіка. Лекції : навч.-метод. посібник для здобув. вищ. освіти першого (бакалаврського) рівня та освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра / уклад. : О. Бабакіна та ін.; КЗ « ХГПА» ХОР. Харків, 2022. 317 с.
2. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо підтримки наукової і науково-технічної діяльності : Закон України від 23.04.2024 № 3642-IX : станом на 23 квіт. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text (дата звернення: 01.05.2026).
3. Федорів Я. Р. Китаєва С. О. Федорів М. Л. Перспективи та виклики використання штучного інтелекту для автоматизованого оцінювання мовних навичок здобувачів освіти. *Advanced top technology*. 2024. № 1. С. 42–45.
4. Швець Ф. Д. Сорока В. С. Зощук В. О. Швець М. Д. Мороз О. С. Технології штучного інтелекту в освіті: можливості та перспективи використання. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Серія : « Економічні науки»* . 2024. Вип. 2. С. 271–281.

ІНКЛЮЗІЯ В ДІЇ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

***Костіна Л.М.**, старший викладач Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Медяник С. С.**, здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) Харківський педагогічний фаховий коледж комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Особливої актуальності в наш час, в умовах воєнного стану, коли значно зросла кількість здобувачів освіти з порушеннями психоемоційного стану, тимчасовими функціональними обмеженнями та особливими освітніми потребами набуває проблема розбудови інклюзивного освітнього середовища. Це потребує оновлення педагогічних підходів і технологій.

Доктор педагогічних наук А. Колупаєва розглядає інклюзію як стратегічний орієнтир реформування системи освіти та обґрунтовує концептуально-понятійне поле інклюзивного навчання [1,]. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами та технології інклюзивного навчання досліджують О. Таранченко, А. Колупаєва [2, 3]. Питання універсального дизайну в навчанні висвітлено у посібнику за загальною редакцією Н. Софій [4]. Зарубіжні науковці T. Booth і M. Ainscow обґрунтовують концепцію « Index for Inclusion» як інструмент оцінювання інклюзивності закладу освіти [5]. Водночас потребують подальшого осмислення сучасні педагогічні технології, що забезпечують реальну, а не формальну інклюзію.

Метою дослідження є висвітлення сучасних підходів і педагогічних технологій формування інклюзивного освітнього середовища закладу освіти як розвивального простору для всіх учасників освітнього процесу.

Інклюзивне освітнє середовище ми розуміємо як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації, що забезпечують спільне навчання, виховання й розвиток здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей. Його формування ґрунтується на низці взаємопов’язаних підходів. Особистісно орієнтований підхід

передбачає визнання унікальності кожного здобувача освіти, побудову індивідуальної освітньої траєкторії та забезпечення психологічного комфорту. Компетентнісний підхід зорієнтований на формування ключових компетентностей у всіх учасників освітнього процесу, зокрема соціальної та громадянської. Середовищний підхід акцентує увагу на цілеспрямованому проєктуванні фізичного, інформаційного й соціального простору закладу освіти. Особливе місце посідає підхід універсального дизайну в навчанні (Universal Design for Learning), який передбачає варіативність способів подання інформації, дій і самовираження здобувачів освіти, а також їх залучення до навчання [4].

Серед педагогічних технологій, що довели свою ефективність у формуванні інклюзивного освітнього середовища, варто виокремити такі: технологія командної взаємодії (співпраця вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, корекційного педагога, батьків); технологія диференційованого навчання, що передбачає варіювання змісту, методів і темпу навчальної діяльності; технологія кооперативного навчання, що сприяє формуванню навичок співпраці та взаємопідтримки; ігрові й арттерапевтичні технології, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту; цифрові асистивні технології (екранні читачі, програми синтезу мовлення, адаптивні застосунки), які знімають комунікативні й сенсорні бар’єри [2, 3].

Окремої уваги потребує підготовка педагога до роботи в інклюзивному середовищі. Сучасний учитель має володіти не лише знаннями про особливості розвитку дітей з різними нозологіями, а й навичками розроблення індивідуальної програми розвитку, проведення моніторингу досягнень здобувача освіти, ефективної комунікації з батьками. Формування інклюзивної компетентності педагога є системним і безперервним процесом, що поєднує формальну освіту, неформальне навчання та самоосвіту [2].

Отже, формування інклюзивного освітнього середовища є комплексним завданням, що передбачає поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного, середовищного підходів і принципів універсального дизайну в навчанні. Ефективність процесу зростає за умови системного впровадження

технологій командної взаємодії, диференційованого та кооперативного навчання, цифрових асистивних рішень. Перспективи подальших розвідок пов'язані з вивченням впливу інклюзивного освітнього середовища на розвиток соціальних і академічних компетентностей здобувачів освіти в умовах післявоєнного відновлення системи освіти України.

Список використаних джерел

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

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ « АТОПОЛ» , 2016. 152 с.

3. Таранченко О. М., Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ « АТОПОЛ» , 2015. 136 с.

4. Універсальний дизайн в освіті : посіб. / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ « Видавничий дім « Плеяди» « , 2015. 76 с.

5. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol : CSIE, 2011. 192 p.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Кравченко Л.В., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти Уманського національного університету*

Використання потенціалу освітнього середовища для формування соціально адаптованої та успішної особистості в умовах сучасного суспільства є однією з актуальних проблем, що потребує своєчасного та ефективного розв'язання. Комплексне вирішення проблеми формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління потребує модернізації підходів до організації освітнього процесу. Це сприятиме зменшенню втрат державою людського потенціалу – освіченого, здорового, соціально активного та успішного покоління, здатного

підтримувати й розвивати економічний і політичний потенціал України на належному рівні.

Розв'язання проблеми мінімізації впливу соціальних, інформаційних, природних, техногенних та екологічних чинників ризику на життя дітей і підлітків, на нашу думку, має здійснюватися на початкових етапах формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, тобто насамперед у сфері освіти – дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної та вищої. Така система має ефективно функціонувати у напрямі формування культури безпечної поведінки та подолання проблеми недостатнього культурного потенціалу, орієнтованого на збереження життя і здоров'я дітей та підлітків [4].

На кафедрі техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини протягом тривалого часу здійснюється науково-педагогічне дослідження технології формування культурних навичок безпечної поведінки підростаючого покоління. Результати проведених досліджень викладачі кафедри регулярно висвітлюють у наукових статтях, семінарах, тезах конференцій та методичних публікаціях. Як наслідок, колективом кафедри розроблено технологію формування культури безпечної поведінки, що передбачає реалізацію взаємопов'язаних компонентів: пізнавального, комунікативного, ціннісно-орієнтаційного, практичного, проєктувального, інтелектуального, дослідницького, організаційного, економічного, інформаційного та рефлексивного.

У процесі формування системи знань про безпечну життєдіяльність у соціумі та навколишньому середовищі, про фізичні й психічні особливості та можливості організму людини, що супроводжують усі процеси життєдіяльності суб'єктів у суспільстві, про нормативно-правові засади безпечної діяльності, економічні основи функціонування людини в соціальному середовищі, норми моралі та етичної поведінки провідна роль належить пізнавальному компоненту [2].

Компонент, що забезпечує взаємодію між суб'єктами освітнього процесу, побудову міжособистісних і суспільних відносин, організацію діалогічного спілкування, різних форм обміну інформацією, а також коригування особливостей

комунікативних ситуацій і спрямування діяльності суб'єктів соціуму на формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління, визначається як комунікативний компонент.

Розвиток моральних, етичних, інтелектуальних, самоконтролюючих, культурно-традиційних, гігієнічних, життє- та здоров'язбережувальних орієнтацій особистості підлітка забезпечує ціннісно-орієнтаційний компонент технології формування культури безпечної поведінки.

Оцінювання матеріально-технічного забезпечення процесу соціального управління формуванням культурних навичок, спрямованих на мінімізацію факторів ризику в навколишньому середовищі; створення цілісного комплексу засобів і способів реалізації діяльності закладів освіти щодо формування культури безпечної поведінки; використання досягнень сучасної педагогіки, психології, медицини, юриспруденції та економіки у вирішенні проблеми збереження життя і здоров'я підлітків та формуванні в них навичок безпечної життєдіяльності становлять зміст практично-перетворювального компонента [3].

Проєктувальний компонент передбачає розроблення та організацію процесу формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління; проєктування освітнього процесу, спрямованого на розвиток у здобувачів освіти культури самозбереження; упровадження інноваційних змін у системі освітніх концепцій з акцентом на збереження життя і здоров'я молоді як майбутнього держави. Крім того, важливою складовою цього компонента є структурування та систематизація діяльності державних, соціальних, освітніх, громадських і неформальних організацій у сфері забезпечення безпечної життєдіяльності підростаючого покоління.

Інтелектуальний компонент відповідає за формування інтелектуального аспекту особистості дитини, який є важливою складовою адекватної поведінки людини в різних надзвичайних ситуаціях. Знання завжди були основою прогнозування можливих небезпечних ситуацій у навколишньому середовищі та соціумі, передбачення шляхів їх попередження або уникнення, а також проєктування правильних моделей поведінки особистості під час військових

небезпек та інших надзвичайних ситуацій різного характеру. Крім того, вони сприяють ефективній ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій із мінімальними людськими та матеріальними втратами.

Дослідницький компонент технології формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління спрямований на своєчасне внесення змін у процес життєдіяльності суспільства та окремої особистості з урахуванням політичних, соціальних, економічних і природних змін. Своєчасна модернізація діяльності всіх складових зазначеної технології відповідно до трансформацій умов навколишнього середовища забезпечує досягнення позитивних результатів у процесі мінімізації факторів ризику для життя та здоров'я дітей і підлітків.

Вивчення та аналіз змін у процесах суспільного розвитку, а також систематичний моніторинг результатів досліджень дають змогу оперативно адаптувати форми і методи формування культурних навичок безпечної життєдіяльності підростаючого покоління до нових умов та конкретних ситуацій.

Організаційно-діяльнісний компонент забезпечує можливість удосконалення діяльності закладів освіти, що здійснюють роботу з формування культурних навичок підлітків, спрямованих на збереження та зміцнення їхнього здоров'я, відповідно до соціального запиту суспільства. Ефективна організація діяльності будь-якої інституції передбачає чіткий розподіл функціональних обов'язків з урахуванням професійних можливостей, індивідуально-психологічних та фізичних особливостей працівників, створення атмосфери співпраці та взаємної підтримки, формування позитивного психологічного мікроклімату, а також ефективний управлінський менеджмент. Усе це, як правило, забезпечує позитивні результати в будь-якій сфері діяльності, зокрема і в процесі формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління [3].

Інформаційний компонент забезпечує змістове та інформаційне наповнення процесу формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління. Саме на ньому ґрунтуються змістові складові навчальних підручників з безпекових дисциплін, дидактичних матеріалів з питань цивільного захисту, правил дорожнього руху, охорони праці, пожежної та електробезпеки. До інформаційного

забезпечення належать також методичні посібники, нормативно-правова база освітніх стандартів, електронні інформаційні ресурси, а також додаткова навчальна література загальноосвітнього та поглибленого характеру.

Економічний компонент передбачає використання відповідного матеріально-технічного оснащення для формування практичних умінь безпечної життєдіяльності. Зокрема, йдеться про навчання наданню першої домедичної допомоги із застосуванням спеціальних тренажерів для відпрацювання навичок штучного дихання, непрямого масажу серця, накладання шин і пов'язок. Важливим є також ознайомлення учнів, студентів із засобами індивідуального захисту, що дозволяють уникнути отруєння небезпечними хімічними речовинами або біологічними агентами (різні типи протигазів, антидоти тощо), а також засобами контролю радіаційної небезпеки (дозиметри, захисний одяг, взуття та ін.) [1].

Наявність сучасних засобів зв'язку також сприяє зменшенню людських втрат у разі виникнення надзвичайних ситуацій. Очевидно, що саме в закладах освіти здобувачі мають можливість на практиці опановувати правила використання різних засобів і пристроїв, спрямованих на збереження життя та здоров'я людини в умовах надзвичайних ситуацій.

Регулярний моніторинг рівня знань і сформованості практичних умінь дітей та підлітків у сфері безпечної життєдіяльності за допомогою різних форм контролю, об'єднаних у цілісну систему оцінювання, дає змогу своєчасно виявляти прогалини в засвоєнні окремих тематичних розділів і коригувати освітній процес [1].

Рефлексивний компонент спрямований на оцінку та розвиток рефлексивних компетентностей і дозволяє підвищити якість освітнього процесу лише за умови, що всі складові системи контролю є взаємопов'язаними та постійно моніторяться протягом усього процесу розроблення технології формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління у конкретному закладі освіти. Саме тому рефлексивний компонент займає ключове місце в структурі компонентів представленої технології [2].

Виходячи з викладеного, можна стверджувати, що запропоноване ранжування системи за ключовими компонентами дозволяє застосовувати її в конкретних умовах і адаптувати до особливостей кожного освітнього середовища. Системність у вирішенні проблеми формування культури безпечної поведінки підростаючого покоління виступає провідною умовою створення сучасного освітнього середовища з інноваційною спрямованістю.

Список використаних джерел

1. Баличева Н. В. Значення навчальної дисципліни « Охорона праці та безпека життєдіяльності» у формуванні в здобувачів вищої освіти культури безпеки. *Sciences of Europe*. 2022. No 92. P. 51-53.

2. Кравченко Л.В. Визначальні домінанти виховання культури безпеки життєдіяльності у здобувачів вищої освіти Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика. Матеріал наук.праць Всеукр. наук.-практ. конф., *присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці.*, м.Полтава, 27-28 квітня 2023 р. / під ред.: Ю. А. Срібної, О. В. Кудрі. Полтава : ПНПУ, 2023. С.120-125

3. Нагайчук О. В. Система освіти України: стратегії формування культури безпеки. *Наукові записки [Укр. держ. університету імені Михайла Драгоманова]. Серія : Педагогічні науки.* / упор. Л. Л. Макаренко. Київ : « Гельветика» , 2025. Вип. 161. С. 105–118.

4. Нагайчук О.В. Організація безпечного освітнього середовища в умовах війни. І*нноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний досвід упровадження*: матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. / за заг. ред. А.О.Ярошенко та ін. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 194-196.

СПЕЦКУРС « ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ» ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

***Кузнецова О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний розвиток вищої педагогічної освіти в умовах глобалізаційних процесів, європейської інтеграції та культурного різноманіття актуалізує проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в полікультурному освітньо-виховному середовищі. Особливої значущості набуває формування у майбутніх педагогів здатності до міжкультурної взаємодії, толерантності, поваги до культурного розмаїття, національної ідентичності та готовності реалізовувати ідеї полікультурного виховання в умовах Нової української школи. У зв'язку з цим важливим складником професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів постає впровадження спеціально організованого освітнього компонента – спецкурсу « Організація полікультурного виховання молодших школярів» .

Проблеми полікультурної освіти й виховання висвітлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема П. Кендзьора, Л. Султанової, О. Гуренко, Т. Атрощенко, Н. Якси, Дж. Бенкса, К. Гранта, С. Ніето та інших. Науковці акцентують увагу на необхідності формування полікультурної компетентності майбутнього педагога, розвитку міжкультурної комунікації, виховання толерантності та готовності до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві [1; 3; 4; 5]. Водночас аналіз наукових праць засвідчує недостатню розробленість практичних аспектів упровадження полікультурного компонента у систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема через використання спеціальних курсів професійно-практичного спрямування.

Метою дослідження є обґрунтування ролі спецкурсу « Організація полікультурного виховання молодших школярів» як засобу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Спецкурс було розроблено та впроваджено у межах реалізації моделі системи полікультурного виховання майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої педагогічної освіти. Його зміст спрямовувався на формування у здобувачів освіти мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-рефлексивного та діяльнісно-комунікативного компонентів полікультурного виховання. Основними завданнями спецкурсу визначено: формування системи знань про сутність, принципи та особливості полікультурного виховання молодших школярів; розвиток навичок міжкультурної комунікації; виховання толерантності, гуманізму та поваги до культурного різноманіття; підготовку майбутніх педагогів до організації полікультурного освітньо-виховного середовища початкової школи.

Особливістю спецкурсу стала його практична спрямованість. У процесі навчання здобувачі освіти брали участь у педагогічних майстернях, інтерактивних дискусіях, аналізі педагогічних ситуацій, розробленні виховних заходів та мініпроєктів полікультурного спрямування. Значна увага приділялася використанню інтерактивних технологій, методів фасилітації, технологій розвитку критичного мислення та міжкультурного діалогу. Під час практичних занять студенти створювали моделі виховних заходів для молодших школярів, розробляли сценарії виховних годин « Ми різні – ми рівні» , « Толерантність починається з мене» , « Україна багатокультурна» , проєкти « Світ культур очима дітей» , « Традиції народів України» , аналізували можливості інтеграції полікультурного компонента у зміст освітніх галузей НУШ.

Упровадження спецкурсу сприяло підвищенню рівня професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах полікультурного суспільства, розвитку навичок конструктивної міжкультурної взаємодії, формуванню позитивного ставлення до культурного різноманіття та усвідомленню значущості національної ідентичності в сучасному освітньому просторі. Важливим результатом стало формування у здобувачів освіти готовності створювати

поікультурне, безпечне та толерантне освітньо-виховне середовище, засноване на принципах педагогіки партнерства, взаємоповаги та гуманізму.

Отже, спецкурс « Організація полікультурного виховання молодших школярів» є ефективним засобом професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Його впровадження забезпечує інтеграцію полікультурного компонента у зміст професійної освіти, сприяє формуванню полікультурної компетентності, розвитку толерантності, міжкультурної комунікації та готовності майбутніх педагогів до реалізації завдань полікультурного виховання молодших школярів у сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія. Бердянськ : ФОП Ткачук О. В., 2014. 588 с.
3. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання української молоді у світлі сучасних цивілізаційних. *Молодь і ринок*. 2010. № 10. С. 63-67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_10_15 (дата звернення : 02.05.2026)
4. Султанова Л. Ю. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2018. 33 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/715950/1/SULTANOVA_avtoref_pas.pdf (дата звернення: 02.05.2026).
5. Banks J. A. An Introduction to Multicultural Education. 6th ed. Boston : Pearson Education, 2019. 432 p.
6. Nieto S. Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives. New York : Routledge, 2018. 304 p.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

***Кузнецова О.В.**,кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Охрименко А.О.**, здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасна трансформація системи освіти, орієнтація на компетентнісний підхід та впровадження інноваційних освітніх технологій зумовлюють потребу у висококваліфікованих педагогах, здатних до наукового пошуку, критичного аналізу педагогічних явищ і прийняття ефективних професійних рішень. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Дослідницька компетентність є важливим складником професійної компетентності педагога, оскільки забезпечує його готовність до аналітичної діяльності, саморозвитку та адаптації до змін освітнього середовища.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхньої професійної компетентності та дослідницьких умінь висвітлено у працях сучасних науковців. Дослідники наголошують на важливості інтеграції науково-дослідної діяльності у процес професійної підготовки здобувачів освіти, розвитку критичного мислення та здатності до педагогічної рефлексії [2; 4]. Водночас аналіз наукових праць свідчить про необхідність пошуку ефективних шляхів формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Метою дослідження є обґрунтування ефективних шляхів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Як зазначає Г. Пономарьова: « Випускник будь-якого вищого навчального закладу зокрема педагогічного, має бути здатним творчо застосовувати

в професійній діяльності новітні досягнення науково-технічного й культурного процесів. Це, у свою чергу, вимагає інтенсифікації науково-дослідної роботи студентів, її орієнтації на майбутню професійну діяльність» [2]. Згадана позиція доводить необхідність упровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів ефективних форм і методів навчально-дослідної діяльності, що сприяють розвитку аналітичного мислення, професійної самостійності та готовності до інноваційної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набуває використання комплексу методів дослідження, спрямованих на вивчення особливостей формування дослідницької компетентності здобувачів освіти.

Ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх учителів забезпечується через упровадження контекстного навчання, яке передбачає інтеграцію теоретичної підготовки з аналізом прикладних педагогічних ситуацій. Такий підхід сприяє встановленню взаємозв'язку між теорією та практикою, формує вміння застосовувати наукові знання у професійній діяльності.

Важливу роль у формуванні дослідницьких умінь відіграє використання інтерактивних технологій навчання: проєктної діяльності, мікродосліджень, експериментальних завдань, аналізу педагогічних кейсів. Участь студентів у різних видах навчально-дослідної діяльності сприяє розвитку навичок планування дослідження, збору, аналізу та інтерпретації інформації, формулювання об'єктивних висновків і педагогічного прогнозування.

Ефективність професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів підвищується також завдяки міждисциплінарній інтеграції, що забезпечує поєднання предметних знань із методологією наукового пошуку. Це сприяє формуванню комплексного підходу до вирішення освітніх проблем, розвитку аналітичного мислення та професійної мобільності майбутніх педагогів.

Особливе значення у процесі формування дослідницької компетентності має рефлексивна діяльність. Систематичне обговорення результатів навчально-дослідної роботи, самоаналіз і педагогічна рефлексія сприяють усвідомленню здобувачами освіти методологічних принципів наукового пошуку, розвитку самостійності та відповідальності у прийнятті професійних рішень.

Отже, дослідницька компетентність є невід'ємною характеристикою сучасного педагога. Системне залучення майбутніх учителів до пошукової, аналітичної та практико-орієнтованої діяльності підвищує рівень їхньої професійної готовності, сприяє розвитку критичного мислення та формуванню здатності до ефективного управління освітнім процесом. Поєднання теоретичної підготовки, практичної дослідницької діяльності та педагогічної рефлексії створює умови для підготовки компетентного, самостійного й адаптивного педагога.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 23-27.
2. Пономарьова Г. Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. Випуск XXIV. С. 138–144.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
4. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в педагогічному дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2015. Вип. 40 (93). С. 266-273. URL : https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2015/40/38.pdf (дата звернення: 06.05.2026).

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, НАПРЯМИ, ТЕХНОЛОГІЇ

Лакіза О. О., *здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності С4 Психологія Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

Сучасні підходи до інклюзії. Так як в нашій родини є ***дитина з інвалідністю***, то ми як ніхто інший розумімємо всю сутність проблеми на даному етапі розвитку

інклюзії в Україні. Сьогодні фокус зміщується від простої присутності дитини в класі до її повноцінної участі в житті громади.

- Універсальний дизайн в освіті (UDL): створення навчального середовища, яке спочатку розробляється як доступне для всіх (без необхідності подальшої адаптації). Це стосується як архітектури, так і навчальних планів.
- Системно-економічний підхід: Розгляд інклюзії не як витрат, а як інвестиції в людський капітал, що зменшує соціальну ізоляцію в майбутньому.
- Командний підхід: Провідна роль належить команді психолого-педагогічного супроводу (педагоги, асистенти, психологи, батьки), де кожен учасник є рівноправним партнером.

Основні напрями розбудови середовища

Напрям	Основний зміст
Фізична доступність	Пандуси, ліфти, тактильна плитка, облаштовані сурсні кімнати та зони сенсорного розвантаження.
Академічна адаптація	Модифікація змісту навчання: спрощення мови, використання альтернативних способів комунікації, іна критеріїв оцінювання.
Соціально-ихологічний	Формування емпатії у сверстників, боротьба з лінгом та стигматизацією, створення атмосфери « зпечної школи» .

Новітні технології в інклюзії. Технологічний стек 2026 року дозволяє значно розширити можливості здобувачів освіти з ООП:

Асистивні цифрові технології:

1. Програми екранного доступу (Screen Readers) та голосового введення.
2. Спеціалізовані клавіатури, джойстики та трекери погляду (Eye-tracking).

VR та AR (Віртуальна та доповнена реальність):

3. Використання VR-шоломів для соціалізації дітей з аутизмом (відпрацювання соціальних сценаріїв у безпечному віртуальному середовищі).
4. AR-додатки для візуалізації складних абстрактних понять.

Штучний інтелект (AI):

5. Персоналізація темпу навчання. AI-помічники можуть миттєво перетворювати текст у шрифт Брайля або аудіоформат, а також спрощувати складні тексти (Plain Language).

Сенсорна інтеграція**:** Використання інтерактивних підлог, пісочниць та світлового обладнання в ресурсних кімнатах для стимуляції або заспокоєння нервової системи.

Виклики та перспективи в умовах сьогодення. Варто розглянути розділ про особливості інклюзії в Україні:

1. Дистанційна інклюзія: Як забезпечити супровід дитини через Zoom/Teams.
2. Психологічна стійкість: Врахування фактору війни — робота з травмою та ПТСР як частина інклюзивного підходу для всіх дітей, а не лише для осіб з інвалідністю.
3. « Прикладом успішної реалізації стратегії інклюзивної освіти на регіональному рівні є діяльність КУ « Інклюзивно-ресурсний центр № 1» м. Чернівці. Установа забезпечує не лише фахову оцінку потреб дитини, а й використовує сучасне обладнання сенсорних кімнат та зали лікувальної фізкультури, що дозволяє інтегрувати корекційно-розвиткові послуги в загальний освітній контекст громади» . Ми на своєму досвіді відвідували цей реабілітиційний центр та ще багато інших центрів в різних містах України. Нажаль в нашому житті багато досвіду у відвідуванні таких центрів. Я бачила, як одного разу були використані наступні технології: VR та AR технології в інклюзії дітей з ДЦП.

Віртуальна реальність (VR) як інструмент фізичної та нейрореабілітації
Для дітей з ДЦП основною проблемою є порушення моторики та координації. VR-технології пропонують:

Ігрова реабілітація (Gamification): Дитина виконує необхідні фізичні вправи (рухи руками, утримання рівноваги), граючи у віртуальну гру. Це підвищує мотивацію, оскільки фокус уваги зміщується з болісних чи нудних вправ на досягнення ігрової мети.

Тренування нейропластичності: Візуальний зворотний зв'язок у VR допомагає мозку будувати нові нейронні зв’язки. Коли дитина бачить у віртуальному просторі, як її « віртуальна рука» виконує рух правильно, це стимулює відповідні зони кори головного мозку.

Безпечне тренування навичок: VR дозволяє відпрацьовувати навички пересування (наприклад, перехід дороги на кріслі колісному) у безпечному цифровому середовищі без ризику фізичного травмування.

Доповнена реальність (AR) у навчальному процесі.AR додає цифрові об’єкти до реального світу через екран планшета або спеціальні окуляри. Для дітей з ДЦП це важливо через:

Полегшення взаємодії з контентом: Якщо дитині важко перегортати сторінки підручника через порушення дрібної моторики, AR-додаток може активувати аудіо- або відеопояснення при наведенні планшета на сторінку.

Інтерактивні підказки: AR може проектувати на робочий стіл дитини візуальні алгоритми дій, що допомагає краще концентруватися та послідовно виконувати завдання.

Психоемоційна підтримка та соціалізація.Ефект « відсутності обмежень» : У віртуальному світі дитина з ДЦП може бігати, літати або танцювати. Це дарує безцінний досвід свободи руху, що критично важливо для самооцінки та подолання депресивних станів.

Віртуальні екскурсії: Для дітей, яким фізично важко відвідати музей чи іншу країну, VR забезпечує ефект повної присутності, роблячи інклюзивну освіту справді безбар’єрною.

Впровадження VR-технологій у роботу з дітьми з ДЦП дозволяє реалізувати концепцію « навчання через дію» без ризику травматизму. Наприклад, використання спеціалізованих тренажерів з елементами віртуальної реальності сприяє розвитку пропріоцепції (відчуття власного тіла в просторі) та дрібної моторики. Доповнена реальність (AR), у свою чергу, стає містком між статичним підручником та динамічним сприйняттям дитини, адаптуючи складний матеріал під її індивідуальні сенсорні можливості.

Початок (2001–2010): Експериментальний етап

Процес формування інклюзивного середовища в Україні не розпочався в один момент — це була поетапна трансформація від радянської системи « інтернатів» до європейської моделі рівних прав.

Перші кроки розпочалися з науково-педагогічного експерименту « Освіта дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи» , який стартував у 2001 році.

1. Саме тоді в окремих школах почали з'являтися перші інклюзивні класи як пілотні проєкти.
2. У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, що стало юридичним зобов'язанням змінити систему освіти.

Законодавче закріплення (2010–2011)

Офіційною датою « легалізації» інклюзії вважається 2010 рік, коли було внесено зміни до Закону « Про загальну середню освіту» .

1. У 2011 році Кабінет Міністрів видав першу Постанову про порядок організації інклюзивного навчання.
2. У штатному розписі шкіл з'явилася посада асистента вчителя.

«Інклюзивний прорив» (2016–2018)

Це період найбільш активних реформ, пов’язаний із впровадженням концепції Нової української школи (НУШ).

2017 рік: Прийнято новий Закон України « Про освіту» , де інклюзивне навчання визначено як один із пріоритетів держави.

2017–2018 роки: Почалася масова заміна застарілих ПМПК (психолого-медико-педагогічних консультацій) на сучасні Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ). Це змінило підхід: замість « діагнозу» дитині почали визначати « рівень підтримки» .

Сучасний етап (2021 – до сьогодні)

Статистика розвитку інклюзивної освіти в школах (кількість учнів)

Навчальний рік	Кількість учнів з ООП	Кількість інклюзивних класів	Основна подія
2016/2017	~4 120	~2 700	Початок реформи НУШ
2019/2020	~19 345	~13 500	Масове створення ІРЦ
2021/2022	~32 680	~18 600	Запровадження 5 рівнів підтримки
2025- 2026 (прогноз)	~45 000+	~25 000+	Цифрова трансформація та VR-реабілітація

У 2021 році було прийнято нову Постанову №957, яка запровадила 5 рівнів підтримки для учнів. Це дозволило зробити фінансування (« гроші за дитиною») адресним — кошти виділяються саме на ту корекційну допомогу та обладнання (включаючи VR/AR), які потрібні конкретній дитині.

Системне формування інклюзивного освітнього середовища в Україні пройшло шлях від поодиноких експериментів 2001 року до комплексної державної реформи 2017-2021 років. Сьогодні цей процес базується на переході від медичної моделі (лікування дитини) до соціальної моделі, де головним завданням є усунення бар’єрів у навчальному просторі за допомогою асистивних технологій та універсального дизайну.

Важливий нюанс для 2026 року: Зараз ми перебуваємо на етапі цифрової інклюзії, коли через виклики війни (дистанційне навчання) інклюзія перейшла у формат « цифрових класів» , де технології VR та AR, про які ми говорили раніше, стають не просто розвагою, а єдиним способом забезпечити рівний доступ до знань.

Висновки. Аналізуючи період з 2016 по 2026 роки, можна спостерігати стрімке зростання кількості дітей, залучених до інклюзивного навчання — більш ніж у 10 разів. Це свідчить про високий запит суспільства та ефективність державної політики « гроші за дитиною» .

Особливістю сучасного етапу (2025–2026 рр.) є перехід від кількісних показників до якісних. Якщо раніше основним завданням було просто забезпечити фізичний доступ дитини до школи, то сьогодні пріоритетом є технологічне оснащення.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 01.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 11.05.2026).

2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 11.05.2026).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п (дата звернення: 11.05.2026).

4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п (дата звернення: 11.05.2026).

5. Про організацію інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 № 769. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2021-п (дата звернення: 11.05.2026).

6. Деякі питання організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в період воєнного стану : Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2022 № 483. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2022-п (дата звернення: 11.05.2026).

7. Тріщук Н. І. Нейрореабілітація дітей з церебральним паралічем засобами ігрових технологій віртуальної реальності. Медичні перспективи. 2024. № 1. С. 88–94.

8. Rizzo A., Koenig S. T. Is Clinical Virtual Reality Ready for Primetime? Neuropsychology. 2017. Vol. 31, No. 8. P. 885–899. (Ключове англомовне джерело про клінічне використання VR).

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Лебедик Л. В., *доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

Актуальність дослідження психологічного компонента діяльності педагогів щодо розвитку освітнього середовища закладу освіти визначається тим, що сучасний етап реформування системи освіти України актуалізує проблему створення безпечного, психологічно комфортного та особистісно орієнтованого освітнього середовища. В умовах суспільних трансформацій, воєнних викликів, підвищеного емоційного навантаження на учасників освітнього процесу особливого значення набуває психологічний компонент професійної діяльності педагога. Саме педагог виступає не лише транслятором знань, а й організатором гуманістичної взаємодії, фасилітатором розвитку особистості, координатором позитивного соціально-психологічного клімату в закладі освіти. Від рівня психологічної компетентності педагогів залежить якість міжособистісної взаємодії, ефективність комунікації, рівень емоційного благополуччя учнів та здатність освітнього середовища забезпечувати гармонійний розвиток особистості.

Як показує *аналіз останніх публікацій*, проблематика розвитку освітнього середовища та психологічних аспектів педагогічної діяльності активно досліджується сучасними науковцями. Значну увагу приділено питанням формування позитивного соціально-психологічного клімату педагогічних колективів, розвитку безпечного освітнього простору, психологічного супроводу

освітнього процесу, емоційної компетентності педагога та створення здоров'язбережувального середовища. У працях дослідників висвітлено структурні компоненти освітнього середовища, механізми психологічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, умови формування педагогічної команди та принципи організації комфортного навчального простору (І. Андрощук, С. Дудко [13], П. Рибалка [13], В. Стрельніков [7–8], Н. Чендей, К. Чорна, Л. Хоменко [13]). Науковці наголошують, що психологічний комфорт, емоційна підтримка, толерантність, педагогічна емпатія та партнерська взаємодія є основою сучасного освітнього середовища (І. Бех, О. Бондарчук [11], М. Васильєва, В. Гриньова, І. Зязюн, З. Ковальчук, Л. Пілецька, Л. Потапюк [6], О. Тонне [9], Л. Тягур [10] та ін.). Спираючись на наші [2–5] і спільні дослідження з Д. Абрамовим, О. Блохою [1], В. Кокозою, К. Мисаном і В. Стрельніковим [12], з'ясуємо сутність психологічного компонента діяльності педагогів у процесі розвитку освітнього середовища закладу освіти.

Метою дослідження є обґрунтування сутності психологічного компонента діяльності педагогів у процесі розвитку освітнього середовища закладу освіти та визначення основних напрямів його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження розпочнемо з аналізу освітнього середовища закладу освіти, яке є багатокомпонентною системою, що охоплює матеріальні, організаційні, соціальні та психологічні умови розвитку особистості. Психологічний компонент є важливим складником цього середовища, оскільки саме він забезпечує емоційну безпеку, позитивну мотивацію до навчання, підтримку особистісного розвитку та сприятливий мікроклімат у колективі.

Професійна діяльність педагога нерозривно пов'язана з психологічними аспектами взаємодії. Учитель щоденно виконує функції комунікатора, наставника, організатора міжособистісних відносин, модератора конфліктних ситуацій та емоційного лідера учнівського колективу. У зв'язку з цим важливого значення набувають такі професійно значущі якості педагога, як емпатія, емоційна стійкість, толерантність, рефлексивність, комунікативна компетентність та здатність до психологічної підтримки учнів.

Одним із провідних чинників розвитку позитивного освітнього середовища є створення сприятливого соціально-психологічного клімату. Позитивна атмосфера у педагогічному та учнівському колективах сприяє формуванню довіри, відкритості, взаємоповаги та психологічного комфорту. Водночас несприятливий психологічний клімат призводить до підвищення рівня тривожності, конфліктності, емоційного вигорання педагогів та зниження навчальної мотивації здобувачів освіти.

Особливої актуальності набуває проблема психологічної безпеки освітнього середовища. Сучасний заклад освіти має забезпечувати умови, у яких кожен учасник освітнього процесу відчуває себе захищеним, прийнятим і цінним. У цьому контексті діяльність педагогів спрямовується на профілактику булінгу, підтримку психічного здоров'я учнів, розвиток культури ненасильницької комунікації та формування навичок емоційної саморегуляції.

Важливим аспектом психологічного компонента діяльності педагогів є розвиток емоційного інтелекту. Сформований емоційний інтелект дає можливість педагогу розуміти власні емоції та емоційні стани інших людей, ефективно регулювати поведінку, попереджати конфлікти та будувати продуктивну взаємодію. Саме емоційна компетентність учителя стає підґрунтям для створення атмосфери довіри, співробітництва та психологічної підтримки.

Суттєву роль у розвитку освітнього середовища відіграє педагогічне партнерство. Концепція партнерської взаємодії передбачає співпрацю між педагогами, учнями, батьками та адміністрацією закладу освіти на засадах рівності, поваги та взаємної відповідальності. Така взаємодія сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку соціальних компетентностей і підвищенню ефективності освітнього процесу.

У сучасних умовах педагог повинен бути готовим до роботи в ситуаціях підвищеного психологічного навантаження. Це зумовлює необхідність розвитку стресостійкості, навичок саморегуляції та профілактики професійного вигорання. Психологічне благополуччя педагога безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та загальний стан освітнього середовища.

Не менш важливим є використання інноваційних технологій і цифрових ресурсів для підтримки психологічно комфортного освітнього простору. Інтерактивні методи навчання, адаптивні цифрові середовища, дистанційні форми взаємодії та індивідуалізація освітнього процесу створюють умови для розвитку суб'єктності учнів та підвищення їхньої навчальної мотивації.

Висновки. Психологічний компонент діяльності педагогів є важливою умовою ефективного розвитку освітнього середовища закладу освіти. Від рівня психологічної компетентності педагогів залежить формування позитивного соціально-психологічного клімату, забезпечення емоційної безпеки, підтримка психічного здоров'я учасників освітнього процесу та створення умов для гармонійного розвитку особистості. Сучасний педагог має володіти не лише професійними знаннями й методичними навичками, а й високим рівнем емоційного інтелекту, комунікативної культури, здатністю до партнерської взаємодії та психологічної підтримки.

Подальше дослідження проблеми доцільно спрямувати на розроблення ефективних технологій психологічного супроводу педагогічної діяльності та вдосконалення системи професійної підготовки педагогів до роботи в умовах сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Лебедик Л. В., Блоха О. М. Використання арт-терапевтичних методів у психокорекційній роботі в умовах воєнного стану. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті* : зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. форуму (20-22 листоп. 2024 р., м. Полтава). Полтава, 2024. 531 с. С. 132–135.

2. Лебедик Л. В. Значення безпечного освітнього середовища для проєктування форм організації навчання майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу* : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф., 1 берез. 2024 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2024. 463 с. С. 157–160.

3. Лебедик Л. В. Розвиток особистості педагогічного працівника закладу позашкільної освіти у безпечному освітньому середовищі. *Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення* (м. Тернопіль, Україна, 03 берез. 2023 р.). Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти. Тернопіль : ТОКІППО, 2023. 416 с. С. 225–229.

4. Лебедик Л. В. Роль безпечного освітнього середовища у формуванні шкільним психологом професійних ціннісних орієнтацій учнів. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу* : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф., 7 берез. 2025 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2025. 566 с. С. 205–209.

5. Лебедик Л. В. Створення та розвиток безпечного освітнього середовища закладу позашкільної освіти в умовах воєнного стану. *Освітній менеджмент: успішні практики й виклики в контексті розбудови НУШ*. Матеріали Міжрегіон. наук.-практ інтернет-конф. Полтава, 19 квіт. 2023 р. : за заг. ред. С. В. Королюк, О. В. Касьянової. Полтава : ПАНО, 2023. 94 с. С. 51–53.

6. Потапюк Л. М. Психологічна безпека в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку* : колективна монографія : у 2 ч. Ч. 1. Чернівці : Технодрук, 2021. С. 59–92. URL: https://lib.lntu.edu.ua/147258369/10306

7. Стрельніков В. Ю. Безпечне освітнє середовище і сучасні стратегії розвитку системи позашкільної освіти. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу* : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф., 7 берез. 2025 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2025. 566 с. С. 112–116.

8. Стрельніков В. Ю. Безпечне освітнє середовище як фактор розвитку здоров'язбережувальної компетентності педагогічного працівника. *Безпечне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення в умовах воєнного і повоєнного часу* : збірник наукових статей, тез доповідей та інших матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 06 березня 2026 р. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2026. 636 с. С. 237–242.

9. Тонне О. Психологічна безпека особистості як умова створення інклюзивного освітнього середовища. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. Vol. 11, № 9. URL: https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/229 (дата звернення: 22.02.2026).

10. Тягур Л. М. Психологічна безпека освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2021. Vol. 100, № 256. P. 73–76. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740793

11. Bondarchuk O. Psychological safety of the educational environment of secondary schools as a factor of motivation of innovative activities of Ukrainian teachers. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria « Ştiinţe ale educaţiei»* . 2018. Vol. 9, № 119. P. 216–220. – URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712921

12. Lebedyk L., Strelnikov V. Educational space of continuous education of teachers: a facilitating approach. *Educational space: post-non-classical perspectives* / Eds. Dimitrina Kamenova, Svitlana Arkhypova. Varna : Varna university of management, 2023. 261 p. P. 128–157.

13. Rybalko, P., Lebedyk, L., Dudko, S., Strelnikov, V., Khomenko, L. Estrategias para motivar a los estudiantes a participar en actividades académicas y educativas complementarias para mejorar sus competencias. *Interacción y Perspectiva*, 2024. № 4(3), P. 830–838. URL : https://doi.org/10.5281/zenodo

СИНЕРГІЯ ПІДХОДІВ У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

Левченко А. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А1 Освітні науки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.*

Критичне мислення – ключова стратегія, що дає змогу здобувачам освіти усвідомити « змінний характер освіти» , упроваджувати нові підходи до розвитку суспільства [39; с. 238]. У сучасному освітньому просторі одним із ключових завдань підготовки майбутніх педагогів є розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність аналізувати інформацію, оцінювати різні точки зору та приймати обґрунтовані рішення. Актуальність цієї проблеми підтверджується

стандартами вищої освіти України (зокрема для магістерського рівня), де акцентовано увагу на здатності до критичного осмислення проблем у сфері освіти й педагогіки [23].

Аналіз останніх досліджень свідчить, що критичне мислення – це метакогнітивний процес, який завдяки цілеспрямованому, рефлексивному судженню підвищує шанси на логічне розв'язання проблем [9; 10; 14; 24]. Експоненційне зростання обсягів нової інформації вимагає адаптивності, тому такі навички потрібні як ніколи [5; 35]. Здобувачі ефективніше опановують ці навички, якщо педагоги створюють підтримуюче середовище та пов'язують нові знання з власним досвідом [33; 36].

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що закономірності розвитку особистості досліджено у працях таких авторів: А. Адлер (основи індивідуальної психології, її гіпотези та результати), Е. Берн (особистість та її розвиток, місце гри у формуванні особистості), У. Джеймс (теорія особистості, ієрархія особистості), Е. Еріксон (формування вікових особливостей особистості), А. Маслоу (ієрархія потреб особистості, роль мотивації в її формуванні), К. Роджерс (теорія особистості та її самоактуалізація), В. Франкл (теоретичні положення про сенс життя людини та його роль у становленні особистості), Е. Фром (авторитарна особистість), К. Ясперс (модель формування пізнання особистості) [1, 3, 7, 8, 13, 20, 26, 27, 28].

Г. Олпорн підкреслив, що розвиток особистості – « це динамічна організація всередині індивіда, яка складається з психофізіологічних систем, що зумовлюють його унікальну здатність у пристосуванні до навколишнього середовища» [16, 18]. В. Рибалка акцентував увагу на тому, що психологи (О. Запорожець, В. Зінченко, О. Лурія, О. Матюшкін) розглядають особистість як суб'єкт відношень та свідомої діяльності, якому притаманна система соціально значущих рис; особистість з'являється тільки з виникненням свідомості й самосвідомості [18]. Інші науковці (А. Петровський, М. Ярошевський, Л. Карпенко) зазначають, що « особистість – суб'єкт соціальних відносин та свідомої діяльності, що набуває так званої системної якості в умовах увімкненості індивіда в суспільні відносини та виконання спільної діяльності й спілкування з іншими людьми» [18]. Вагомою є

думка Г. Костюка: визначення поняття « особистість» набуває узагальненого характеру, а саме: « людський індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю у міру того, як у нього формується свідомість та самосвідомість, створюється система психічних якостей, що формується і виявляється у діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом» [11; 18].

Метою нашого дослідження є вивчення компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів як основи для розвитку критичного мислення у здобувачів освіти.

Сучасна освіта вимагає формування гнучкого розуму, здатного аналізувати, оцінювати та приймати зважені рішення. Розвиток критичного мислення у студентів найкраще реалізується через синергію фундаментальних підходів (компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного, особистісно-орієнтованого). Поєднання цих підходів створює комплексну систему, що вчить аналізувати, приймати зважені рішення. Компетентнісний підхід розглядає критичне мислення як конкретну навичку, спираючись на медіаграмотність, фактчекінг та логіку. Діяльнісний підхід передбачає тренування мислення через практику: використання методу дебатів, кейс-методів та технології « Шість капелюхів мислення» . Аксіологічний підхід забезпечує етичний вимір, виховуючи інтелектуальну скромність та сприяючи аналізу моральних дилем. Особистісно-орієнтований підхід створює психологічно безпечне середовище для сумнівів через сократівський діалог та заохочення саморефлексії.

Для успішного формування критичного мислення необхідні відповідні умови, зокрема психологічні, до яких належать розвиток пізнавальної мотивації, формування рефлексії та створення атмосфери психологічної безпеки, а також педагогічні, що передбачають використання активних методів навчання (проблемне навчання, дискусії), інтерактивну взаємодію та тісну інтеграцію теорії з практикою.

Компетентнісний підхід визначає цільову установку навчання. Критичне мислення в цьому контексті виступає як метакомпетентність. Трансформація: замість заучування алгоритмів, студент опановує здатність оцінювати надійність

джерел і логічність аргументації. Критичне мислення є ключовою трансверсальною компетентністю. Здобувач вчиться розрізняти факти від маніпуляцій, що є основою професійної грамотності. Критерієм успіху є здатність застосувати критичний аналіз у нестандартних професійних ситуаціях.

Для майбутніх вчителів компетентнісний підхід означає перехід від вивчення « як треба вчити» до практичного моделювання освітніх ситуацій. Головна мета – сформувати здатність в педагога не лише передавати знання, а й створювати середовище, де здобувачі вчаться самостійно мислити [6; 15; 17].

Пропонуємо здобувачам освіти педагогічних спеціальностей виконати завдання *« Конструктор уроку з « пастками» «* [25] із метою розвитку професійно-педагогічної компетентності через критичний аналіз навчального матеріалу.

Студенти ознайомлюються з готовим планом-конспектом заняття з певного навчального предмета, узятого із « застарілого» підручника / сумнівного онлайн-ресурсу, що містить фактичні помилки, традиційні методики (читання, переказ) та упереджені твердження. Завдання для здобувачів освіти: 1) деконструкція (виявлення « слабких місць» у плані заняття: порушення логіки, неактуальність інформації, пасивне сприйняття інформації); 2) реконструкція (структурування / доповнення заняття, додавши методи розвитку критичного мислення); 3) обґрунтування (пояснення того, як ці зміни допоможуть здобувачам досягти конкретних результатів (навчитися відрізняти факти від суджень)) [2; 12; 19; 29].

Довідка для здобувача освіти. Метод « Ромашка Блума» (формулювання 6 типів запитань до теми (наприклад: простих, оціночних)). Метод « Думай → збирайся → ділися» (планування етапів дискусії: самостійне формулювання думки → обговорення в парах → виголошення командного рішення).

Також ефективними методами для розвитку в студентів-педагогів критичного мислення є такі:

1. рольова гра « Педагогічний барометр» (обговорення контроверсійних ситуацій (наприклад, використання штучного інтелекту здобувачами для написання есе); зайняття позиції « за» / « проти» / « утримався» для

аргументованого переконання опонентів, зміна свого місця в аудиторії залежно від почутих аргументів: сильних / слабких) [12; 19; 29];

2. технологія RAFT (підготовка повідомлення з певної теми від імені « нетипового персонажа» для гнучкості мислення та вміння бачити ситуацію з різних точок зору) [25];

3. аналіз методичних кейсів: (обговорення складних ситуацій в аудиторії (булінг, конфлікт із батьками), пропонування кількох варіантів вирішення питання та прогнозування наслідків кожного з них [21; 22; 25];

Завдяки такому підходу здобувач не лише « знає методи» , а й набуває досвіду їх застосування [22].

Пропонуємо майбутнім викладачам для ознайомлення алгоритм вправи « Ромашка Блума» із метою формування вмінь розробляти систему запитань (просте відтворення фактів → створення власних оціночних суджень), а саме: 1) підготовка (обрання об'єкту аналізу): тексту, відео, складної педагогічної ситуації (наприклад: фрагменту твору, статті, у якій висвітлюються питання, пов'язані з інклюзивною освітою); 2) робота із шістьма пелюстками (рівнями мислення): об'єднання в групи для формулювання запитання відповідного типу за обраною темою; 3) взаємонавчання та « перевірка на міцність» : презентування групою своїх запитань; інші групи не лише відповідають на ці запитання, а й оцінюють їх (до якого типу належить певне запитання); 4) рефлексія для майбутнього педагога (обговорення) [21].

Погоджуємося, що методи критичного мислення є ефективним у межах комплексу розумових дій в освітній діяльності, оскільки сприяє запобіганню негативним наслідкам інформатизації суспільства [40; с. 461].

Розглянемо діяльнісний підхід. Наголосимо, що критичне мислення розвивається в процесі активної діяльності, знання засвоюються ефективніше через взаємодію з об'єктом дослідження, під час його аналізу, практичного осмислення. У цьому контексті важливими є методи проблемного навчання, дискусій, кейс-стаді та дебатів, які сприяють тому, що здобувач виступає не пасивним слухачем, а дослідником, який самостійно формулює запитання, висуває гіпотези та перевіряє

їх (механізми: постановка проблемного питання → пошук рішень → аналіз помилок) [25, 30, 32].

Акцентуємо увагу на аксіологічному (ціннісному) підході. Критичне мислення без цінностей може перетворитися на цинізм / маніпуляцію іншими людьми. Аксіологія « додає» етичний вимір. Здобувач аналізує інформацію через призму гуманістичних цінностей, академічної доброчесності та соціальної відповідальності. Ключовими питаннями є такі: « Чи це є логічним?» , «Які наслідки це матиме для суспільства?» [25; 30; 31; 34; 37; 38].

Особливості особистісно-орієнтованого підходу в контексті розвитку критичного мислення: кожен здобувач має власний когнітивний стиль, досвід та упередження (когнітивні викривлення); розвиток метакогніції – здатності усвідомлювати та регулювати власні процеси мислення; викладач-фасилітатор ураховує індивідуальну траєкторію розвитку студента; рефлексія власного досвіду, подолання стереотипів [25; 30; 31; 34; 37; 38].

Отже, ми розглянули взаємозв'язок компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного та особистісно-орієнтованого підходів як основи для розвитку критичного мислення у ЗВО. Визначили роль кожного підходу у процесі підготовки фахівців педагогічної галузі, здатних до критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жити. Київ : Темпора, 2022. 264 с.

2. Бесіда про викладання : методичні рекомендації та відеоматеріали. *EdEra* / *Освіторія*. URL: osvitoria.media.

3. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків : Книжковий Клуб « Клуб Сімейного Дозвілля» , 2016. 256 с.

4. Боно Е. де. Шість капелюхів мислення. Харків : Книжковий Клуб « Клуб Сімейного Дозвілля» , 2017. 160 с.

5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. 2020 р. URL: http://www.mon.gov.ua/ua/oftenrequested/state-standards

6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://www.rada.gov.ua.

7. Джеймс В. Принципи психології. Київ : Основи, 2021. 608 с.

8. Еріксон Е. Г. Дитинство та суспільство : Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. 448 с.

9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 37-38 : станом на 11 берез. 2026 р. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 38-39 : станом на 01 січ. 2026 р. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

12. Критичне мислення для освітян : онлайн-курс / С. Терно, Н. Степанова, С. Горбачов. Prometheus. URL: https://prometheus.org.ua

13. Маслоу А. Мотивація та особистість. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2020. 464 с.

14. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ МОН України від 01.06.2017 № 600 : станом на 30.04.2020 https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx

15. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

16. Олпорт Г. Становлення особистості : вибрані праці. Київ : Сфера, 2015. 462 с.

17. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

18. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 1998. 48 с.

19. Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами : онлайн-курс. *EdEra*. URL: https://ed-era.com.

20. Роджерс К. Становлення особистості : погляд на психотерапію. Київ : Знання, 2022. 432 с.

21. Ромашка Блума : методика та приклади. URL: example.com.

22. Сидоренко О. М. Інновації в школі. *Сучасна освіта* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 12–13 трав. 2023 р.). Київ : КНУ, 2023. С. 45–47.

23. Стандарти вищої освіти. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti

24.Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022 - 2032 роки від 23 лютого 2022 р. № 286-р. станом на 06 січ. 2026 р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/KR220286?an=1

25. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд та ін.; наук. ред. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.

26. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

27. Фромм Е. Мати чи бути? Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2017. 224 с.

28. Ясперс К. Психологія світоглядів. Київ : Дух і Літера, 2019. 480 с.

29. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. 2001.Chicago : Pearson. 352 p.

30. Critical Thinking for Decision Making : online course / Imperial College London. Coursera. URL: coursera.org.

31. Democratic Schools for All : Compendium of Resources / Council of Europe. URL: https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn.

32. Digital Citizenship Education Handbook : Being Child in the Age of Technology / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing. 2019. 158 p. URL: https://www.coe.int/en/web/education/dce-for-educators.

33. Ennis R. H. Critical Thinking Assessment. In D. Fasko, *Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice*. Hampton Press. 2003.

34. Foundations of Teaching for Learning : Being a Teacher : online course / Commonwealth Education Trust. Coursera. URL: coursera.org.

35. Halpern, D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. 2000496 p.

36. Ku K. Y. L., Ho I. T. Dispositional factors predicting Chinese students' critical thinking performance. *Personality and Individual Differences.* 2010. 48. 54–58.

37. Reference Framework of Competences for Democratic Culture: [in 3 vol.] / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. URL: https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/compendium-of-resources.

38. Uncommon Sense Teaching : online specialization / Deep Teaching Solutions. Coursera. URL: coursera.org.

39.Левченко А. В., Таможська І. В. Розвиток у майбутніх педагогів критичного мислення. *Світ дидактики : дидактика в сучасному світі* : матеріали V Міжнародна науково-практична інтернет-конференції 09–10 грудня 2025 рік; Київ. С. 237–243.

40.Kosarieva H., Vasylenko O., Breslavets N., Tamozhska I., Anikina I., Mordovtseva N. Methods of Critical Thinking in Classes of Philological Disciplines in Higher Education Institutions : Neuroscientific Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,* 2022. 13(4). 459–470. DOI: https://doi.org/10.18662/brain/13.4/399

ПРИНЦИП ХОЛІЗМУ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ТОТАЛЬНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Левчук В. Г., *кандидат філософських наук, доцент,*
доцент кафедри теоретичної і практичної філософії
Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна,
Тимченко Г. М., *кандидат біологічних наук, доцент,*
директор центру підтримки цифрового навчання навчального відділу
Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна,
Леонова Н. І., *заступник директору центру підтримки цифрового навчання*
навчального відділу Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна

У добу цифрової трансформації освіти принцип холізму набуває особливої ваги, оскільки дозволяє розглядати дистанційне навчання як цілісну систему, що поєднує технології, педагогіку, соціальну взаємодію та розвиток особистості. Сучасні дослідження підкреслюють, що цифровізація не лише змінює інструменти, а й формує нову логіку освітнього процесу, де інтеграція технологій, підтримка студентів і багатовимірність навчального досвіду стають ключовими елементами цілісності [1].

Починаючи з 20-х років ХХ1 століття (епідемія ковіда), а потім війна змінили реальну форму використання дистанційного навчання як основної форми освітнього процесу у Східній Україні. З одного боку, стійкий тренд цифронізації вимагає від навчальних закладів широкого використання дистанційного навчання, в першу чергу у змішаній формі [2], з усім різноманіттям накопичених та апробованих інструментів. З іншого, визначальною формою дистанційного навчання вимушено стає тотальне дистанційне навчання, викликане стійкими зовнішніми чинниками (війна) [3]. Зіткнення цих трендів призвело до того, що поряд з тим, що цифронізація посилила масштабованість навчання, доступність ресурсів, насамперед електронних, розширила гнучкість форматів за рахунок використання різних систем LMS та різних форм відеоконференцій у форматі off-line та on-line, розширила можливості індивідуалізації траєкторій навчання. Але одночасно, вона посилила і фрагментацію освітнього процесу та його результату,

посилила розрив між онлайн та офлайн середовищами, призвела до зниження емоційного контакту між викладачем (вчителем) та студентом (учнем), призвела до домінування візуально екранних стимулів, призвела до зростання ризику « кліповості» мислення.

Одним з методів подолання виникаючих проблем стає використання холістичного підходу, суть якого в освіті полягає в тому, що навчання має охоплювати особистість цілісно: когнітивну сферу (знання, мислення), емоційну сферу (мотивація, переживання), соціальну сферу (взаємодія, комунікація), тілесно. Крім того, передбачається і цілісність взаємодії в освітньому процесі викладача (вчителя) та студента (учня). Холістична педагогіка прагне, щоб навчання не було набором розрізнених дій, а цілісним процесом формування особистості.

У даних тезах ми акцентуємо увагу, по-перше, на викликах цифронізації у контексті холізму. По-друге, виходячи з « по-перше» , на перспективах та інструментах застосування холістичного підходу дистанційному навчанні, насамперед в умовах тотального дистанційного навчання.

Розглядаючи побічні прояви цифронізації у дистанційному навчанні, в першу чергу, ми звертаємо увагу на фрагментації освітнього процесу та освітнього досвіду. Різноманіття платформ і сервісів порушують цілісність навчального процесу, якщо відсутня інтегрована педагогічна стратегія. Виникає певне протиріччя між вимогою холістичного підходу та реальними проблемами у формуванні спільнот, як на рівні груп, так і у вимірі викладач-студент (вчитель-учень).

У сучасних працях холізм визначається як філософія « повного розвитку людини» , що охоплює інтелектуальні, соціальні, духовні та практичні виміри навчання[4]. У дистанційному форматі холізм означає необхідність проектування навчального середовища як єдиного комплексу, що включає контент, комунікацію, підтримку, цифрові інструменти та соціальну взаємодію. Тому. Ключовими принципами холістичної педагогіки стають: Перше- цілісність розвитку особистості, як процес, що формує « цілісну людину» , здатної до рефлексії, творчості та соціальної відповідальності. Другім принципом стає взаімозв’язок

знань, які виступають не як механічна сукупність ізольованих дисциплін, а як система яка заснована на міждисциплінарності та інтеграції. Третім принципом є- інтеграція навчального процесу в культурне та суспільне середовище, його інтеграція с сучасними технологіями. Важливо, що значну роль в цьому процесі відіграють як викладач, як інтегратор цілісності навчання, так студент (учень) як цілісна особистість, що формується.

Таким чином, навчальний процес в сучасних умовах цифронізації, в умовах вимушеного тотального дистанційного навчання, супроводжується загостренням певних базових суперечностей навчального процесу в логіці: викладач (вчитель), студент(учень), засоби навчання і форми навчання. Яскравим проявом чого стає фрагментація як навчального процесу, так і його результатів. Застосування холістичного підходу у дистанційному навчанні дозволяє зберегти цілісність як освітнього процесу, так і цілісність його результату.

Список використаних джерел

1. Nanda B. Embracing a Holistic Approach to Transformative Education in the Digital Era. *Higher Education Review*. 2024. pp. 12–18.

2. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія / За ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка – Харків:. Вид-во КП « Міська друкарня» , 2020. – 345 с. (с.239-257)).

3. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. Нац. техн. ун-т « Харків. політехн. ін-т» . Харків : Міськдрук, 2016. – 284 с.

4. Karthik U., Sivakumar R. *Holistic Approach in Education: An Overview*. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities, vol. 12, no. S2, 2025, pp. 98–102.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ УЧНІВСТВА В УМОВАХ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Лещенко Є. В, *здобувачка освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 231 Соціальна робота Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Волкова К. С., *кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

В умовах тривалої безпекової нестабільності та екстремальних умов існування, зумовлених воєнним станом, освітня система України опинилася перед необхідністю глибинної трансформації. Традиційні педагогічні моделі виявилися недостатніми для адекватного реагування на безпрецедентний рівень психосоціального навантаження, з яким щоденно стикаються здобувачі освіти. Це актуалізує потребу в кардинальному переосмисленні системи соціально-педагогічної підтримки, яка сьогодні має базуватися на принципах травмоорієнтованого підходу, емпатії та людиноцентричності. Відтак, виникає об'єктивна необхідність перетворення закладу освіти з простору вимушеного перебування в умовах обмеженої безпеки на динамічний осередок психологічного захисту, резильєнтності та особистісного зростання. Ця переоцінка вимагає не лише адаптації до кризових умов, а й системного впровадження інноваційних систем підтримки, здатних пом'якшити руйнівний вплив війни на розвиток особистості дитини та закласти основи сталого розвитку системи освіти у повоєнний період.

Актуальний науковий дискурс засвідчує необхідність фундаментальної трансформації освітньої парадигми в умовах перманентної соціальної нестабільності. Експериментально-виховні стратегії перестають бути суто теоретичним інструментарієм і набувають значення прикладних механізмів, здатних мінімізувати негативний вплив кризових обставин.

У нинішніх умовах ключовим фактором соціально-педагогічної підтримки є цілеспрямований розвиток стійкості учнів, тобто їхньої здатності ефективно долати травматичний досвід. Завдяки цій підтримці здійснюється трансформація освітнього середовища, що передбачає перехід від виключно зовнішніх механізмів захисту до розвитку внутрішнього потенціалу здобувачів освіти та опанування ними навичок психологічної саморегуляції. Систематична соціально-педагогічна підтримка дозволяє здобувачам освіти не лише адаптуватися до стресових ситуацій, а й розвивати механізми психологічного захисту. Таким чином, розвиток стійкості формує основу безпечного освітнього середовища: стійкий та емоційно підтриманий учень стає не лише об'єктом впливу, а й активним учасником створення безпечного простору, здатним зберегти свою особисту цілісність навіть у ситуаціях невизначеності.

Ідея соціально-педагогічної підтримки присутня в працях багатьох науковців гуманістичного спрямування. Концепції її сутності різні, але загалом їх об'єднує ідея необхідності надання допомоги та заохочення, а також створення умов, що сприяють повній реалізації потенціалу кожної особистості. Фундаментальні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю були закладені у працях таких відомих науковців, як Т. Алексєєнко, О. Беспалько, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Міщик, та ін.

Згідно з дослідженням О. Беспалько, соціально-педагогічна підтримка визначається як « система заходів, спрямованих на створення умов, сприятливих для реалізації особистісного потенціалу дитини, розвитку навичок, необхідних для успішної соціалізації та ефективної самореалізації» [1, с.10].

Перехід до якісно нових стандартів соціально-педагогічної підтримки в умовах воєнного стану вимагає відмови від шаблонізації на користь розуміння специфіки кожного учня. Мова йде про комплексний облік психофізичних можливостей дитини та її соціального контексту як базису для педагогічної взаємодії. О. Канарова та В. Кожановська слушно підкреслюють, що ігнорування цих індивідуальних маркерів у складний період послаблює ефективність

підтримки, тоді як їхня інтеграція в освітній процес забезпечує необхідну стійкість та якість навчання [2, с. 80].

Саме такий персоналізований підхід стає фундаментом для розвитку резильєнтності здобувачів освіти. Згідно з Американською психологічною асоціацією (АПА), термін « психологічна стійкість» описує динамічний та позитивний процес, що виникає в результаті адаптації людини до складних життєвих ситуацій. Цей процес відображає розумову, емоційну та поведінкову гнучкість людини та, як наслідок, підвищує її здатність адаптуватися до викликів навколишнього середовища [3]. Резильєнтність, або психічна стійкість, визначається як здатність людини успішно адаптуватися до стресових або травматичних життєвих обставин, не лише відновлюватися після негативного досвіду, але й вчитися на ньому та розвиватися. Це поняття охоплює здатність людини адаптуватися, долати труднощі та продовжувати розвиватися, незважаючи на несприятливі обставини. У педагогічному вимірі резильєнтність розглядається не як статичну рису характеру, а як динамічний процес « активного виживання» , що дозволяє дитині не лише долати наслідки травматичних подій, а й трансформувати отриманий досвід у ресурс для подальшого розвитку.

Розвиток резильєнтності є ключовим інструментом побудови безпечного освітнього середовища: Поняття безпеки більше не обмежується лише відсутністю зовнішніх фізичних загроз, а набуває виміру внутрішньої психологічної резильєнтності. Коли дитина опановує навички саморегуляції, адекватного реагування на стрес та ефективної комунікації – вона стає « активним творцем» власної безпеки. Відтак, соціально-педагогічна підтримка перетворюється на механізм переходу від « пасивного захисту» (укриття, правила безпеки) до « активної резильєнтності» , де кожен учень формує власну здатність до відновлення, забезпечуючи цілісність особистості навіть у ситуації перманентної невизначеності.

Механізм розвитку стійкості в рамках соціально-педагогічної підтримки передбачає перехід від реактивної моделі допомоги (реагування на наявні травматичні наслідки) до проактивної моделі (розвиток внутрішньої стійкості

перед обличчям стресових факторів). У цьому процесі соціально-педагогічна підтримка виступає психологічним буфером, який, з одного боку, мінімізує деструктивний вплив зовнішнього середовища на здобувачів освіти, а з іншого боку, активує ресурси подолання травматичного досвіду та наслідків воєнного стану.

Важливою умовою цього процесу є створення середовища психологічної безпеки, де вчитель виступає не лише фасилітатором, а й посередником особистісного розвитку. Ефективність такої підтримки залежить від інтеграції трьох ключових компонентів:

– когнітивно-інформаційний: передбачає формування у здобувачів освіти цілісного розуміння безпеки, розвиток критичної медіаграмотності в інформаційному просторі та усвідомлення внутрішніх трансформацій особистості, спричинених реаліями воєнного стану.

– емоційно-резильєнтний: зосереджений на опануванні техніками психоемоційної саморегуляції, впровадженні практик психологічного відновлення та актуалізації внутрішньої ресурсності дитини, що дозволяє їй зберігати стійкість.

– мотиваційно-діяльнісний: спрямований на забезпечення успішної соціально-психологічної адаптації, розвиток навичок конструктивної соціальної взаємодії та формування готовності до активної діяльності в умовах кризових обмежень.

Саме через таку системну роботу резильєнтність перестає бути абстрактним поняттям і стає результатом свідомого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток самостійності дитини у подоланні життєвих викликів.

Таким чином, створення системи соціально-педагогічної підтримки, орієнтованої на розвиток резильєнтності, є ключовим пріоритетом для сучасної української школи. Це не лише інструмент кризового управління, а й основа для перетворення шкільного середовища із зони « нав’язаної безпеки» на простір для психологічного відновлення та особистісного зростання здобувачів освіти. Системний розвиток резильєнтності допомагає пом’якшити руйнівний вплив травматичних переживань, перетворюючи їх на ресурс для майбутнього зростання.

В контексті повоєнної відбудови такий підхід забезпечує формування покоління, здатного не лише адаптуватися до викликів, а й свідомо будувати суспільство, засноване на відповідальності, емпатії та внутрішній силі. Зрештою, саме здатність педагога сприяти цьому процесу визначає якість майбутньої сталої системи освіти України.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2019. С. 1-208.

2. Канарова О. В., Кожановська В. Є. Вплив воєнного стану на якість вищої освіти в Україні: виклики та перспективи розвитку. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі.* Київ: Педагогічна думка, 2025. С. 80–83.

3. Resilience. APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. URL: https://dictionary.apa.org/resilience (дата звернення: 22.04.2026).

ПРО ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СТИЛІВ МИСЛЕННЯ У ФАХІВЦІВ РІЗНИХ ТИПІВ ПРОФЕСІЙ

***Литвинюк Д. В.**, здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності С4 Психологія Уманського національного університету*

Одним із основних трендів, що визначають розвиток нової промисловості, є інтелектуалізація, що робить проблему формування інтелектуальних якостей, мислення і стилю мислення пріоритетною у сучасній освіті. Вирішення цієї проблеми пов'язане з проблемами когнітивного моделювання розвитку стилів мислення для різних типів професій, що дозволить допомогти прогнозуванню розвитку успішної професійної діяльності та успішному професійному мисленню. Вивчення особливостей стилів мислення у професії дозволить розширити межі уявлень про особистість у діяльності, прогнозувати освоєння тих чи інших видів професій. На цей час зростає значущість наукових досліджень розвитку інтелектуальних якостей, як на стадії професійної підготовки, так і на стадії

професійної адаптації, націлених на розвиток особистості у професії, на формування функціонального складу, патернів, способів і операцій, що утворюють стильову своєрідність мислення. Як одне з істотних у системі профорієнтації виоремлюється формування стилю мислення як процесу формування професійно важливої якості, що характеризує залучення майбутнього фахівця до професійної діяльності, а також накопичення досвіду вирішення професійних завдань. Стиль мислення визначається як характерний набір функцій (генерації, селекції, смислопередачі, реалізації), що відображають ставлення людини до нової інформації, які актуалізуються у різних ситуаціях вирішення завдань.

На цей час склалися різні підходи до проблеми стилю мислення, основну увагу приділяють загальнопсихологічному трактуванню стилів мислення, їхній класифікації, виділенню параметрів і компонентів, виокремленню додаткового стилю мислення [1; 2; 4]. В існуючих дослідженнях вчені, які займалися проблемою стилю мислення, виділили: взаємозв'язок стилів мислення студентів із міжпівкульною асиметрією; вплив стилів мислення студентів на їхню успішність; вікові особливості стилю мислення; вплив креативності на розвиток стилю мислення [5].

N.Herrmann спробував виокремити змішані стилі мислення, які проявляються у професійній діяльності [2]; S.Lubbe і S.Singh у контексті теорії А.Харрісон, Р.Бремсон досліджували особливості стилів мислення агрономів [3]. Вивчення стилів мислення дозволило: виокремити особливості стилю мислення успішних і неуспішних менеджерів будівельних організацій; встановити особливості стилю мислення працівників водоканалу на різних стадіях професійного становлення; виокремити специфіку профілю стилю мислення психологів-практиків і студентів-психологів. Професійно важливі якості є динамічними утвореннями і можуть змінюватися на різних етапах і стадіях професійного становлення. До маловивчених сфер психології розвитку належить проблема стилю мислення представників різних типів професій, як однієї з професійно важливих якостей, що забезпечують успішність професійної діяльності. Дослідження, здійснені у цьому напрямку, мають несистематичний характер і найчастіше зводяться до загальної

характеристики особистості, без конкретизації особливостей стилю мислення і тих психологічних детермінант, які визначають розвиток стилю мислення у цій професійній групі.

Під час виконання дослідження проаналізовано дослідження особливостей особистості у професійній діяльності, основні концепції стилю мислення, професійні особливості стилів мислення у різних групах професій, а також залежності психологічних детермінант від стилів мислення і закономірності розвитку стилів мислення на різних етапах професіоналізації. Професійний розвиток особистості містить два аспекти: « прояв особистості у професії» , тобто вибір та оволодіння професією; і « розвиток особистості у діяльності» , що передбачає формування професійно орієнтованих якостей особистості. Етапи професійного становлення пов'язані із розвитком професіоналізму особистості. Дослідження показали, що на різних етапах професіоналізації можуть домінувати різні групи якостей, при цьому спостерігається гетерохронність їхнього розвитку. Можна виокремити деякі інваріантні етапи професійного становлення: підготовка до професії, адаптація до професії, первинна професіоналізація; самоактуалізація у професії (професіоналізм), майстерність як вільне володіння професією. Особливості стилю мислення, його профілю, що виявляються на стадії професійної підготовки, можуть посилюватися на подальших стадіях, проявляючись у подібному профілі розвитку стилю мислення. Професійний розвиток людини передбачає формування певної моделі особистості людини у цьому типі професії і, отже, формування її унікальності, відмінної від представників інших професійних груп. Одним із проявів цієї унікальності є стиль мислення, який може відрізнятися за власним профілем і вираженістю стилю мислення у представників різних типів професій. Проаналізувавши різні підходи до дослідження стилів мислення, прийнято стиль мислення як певний психологічний конструкт, який містить набір функцій, необхідних для вирішення завдань у діяльності. Було зроблено припущення, що існують відмінності у стилі мислення, у профілі стилю мислення у представників різних типів професій і ці відмінності пов'язані із психологічними детермінантами, якими можуть бути індивідуально-психологічні та особистісні

якості, що відповідають різним рівням системної організації людини. Було підібрано методичний інструментарій, адекватний цілям і завданням дослідження. Сформовано репрезентативну вибірку дослідження, що включає представників п'яти професійних груп (за типами професій). До групи випробовуваних увійшли студенти та фахівці, які починають професійну кар'єру, і професіонали зі стажем від 3 років. Розроблено та реалізовано програму дослідження, в якому вивчався профіль стилю мислення у професійних групах випробовуваних залежно від етапу професіоналізації, детермінанти стилів мислення (спрямованість, копінг-стратегії, темперамент, самоактуалізація, оптимізм/песимізм, ригідність).

В процесі дослідження було встановлено, що провідним стилем мислення в усіх професійних групах є практичний стиль. При цьому існують відмінності у профілі стилю мислення на різних етапах професійного становлення у професіях. У професійній групі « людина – людина» спостерігаються значущі відмінності за ініціативним і критичним стилем мислення. Отримані дані свідчать про те, що у міру професійного становлення посилюється критичний і управлінський стиль мислення, але знижуються значення практичного та ініціативного стилю мислення. У представників професій « людина-техніка» переважаючий практичний стиль мислення посилюється із досвідом роботи. У студентів на другому місці перебуває критичний стиль мислення, потім управлінський і далі ініціативний. У працюючих професіоналів на другому місці за значущістю управлінський стиль, потім критичний та ініціативний. Значущі відмінності спостерігаються тільки за практичним стилем мислення. Посилення практичного стилю приходить із досвідом професійної діяльності. Було визначено особистісні та індивідуальні детермінанти, що активують та пригнічують стилі мислення у різних професійних групах, а також детермінанти, пов'язані із різними стилями мислення.

Практичні рекомендації адресовані практичним психологам, які здійснюють професійний відбір. Педагогам-психологам, які працюють у сфері профорієнтації з метою виявлення природних схильностей особистості оптанта для сприятливого професійного вибору. Педагогам – для знаходження індивідуальних підходів для максимальної реалізації учнів у період навчання і у подальшій реалізації і

професійній діяльності. Керівникам – для правильного розстановки кадрів і успішної кадрової політики. Для розвитку практичного стилю мислення у професіях « людина – людина» звернути увагу фахівця на такі якості як саморозуміння, орієнтація на завдання, реалізація потреби у пізнанні. У професіях « людина – художній образ» практичний стиль мислення можна активізувати, розвиваючи автономність, цінності, спрямованість на себе і соціальну пластичність. У професіях « людина – техніка» практичний стиль мислення можна активізувати, акцентуючи увагу на спрямованості на завдання, аутосимпатії. У професіях типу « людина – природа» практичний стиль мислення можна ініціювати, розвиваючи гнучкість у спілкуванні, креативність, соціальну енергійність. У професіонала типу « людина – знакова система» можна розвивати практичний стиль мислення, активізуючи оптимізм, автономність, « погляд на природу людини» . У професіонала типу « людина – людина» ініціативний стиль мислення можна розвивати, активізуючи креативність, спонтанність, « орієнтацію у часі» . У професіях « людина – художній образ» ініціативний стиль мислення можна розвивати, активізуючи контактність, спрямованість на взаємодію, пластичність. Для професіонала « людина – техніка» розвиток ініціативного стилю мислення пов'язаний з активізацією темпу. Необхідно також враховувати характерну високу актуальну ригідність і ригідність як стан. Для професіонала « людина – природа» розвиток ініціативного стилю мислення пов'язаний з активізацією спонтанності, емоційності, темпу і предметної енергійності. У професіях « людина – знакова система» ініціативний стиль мислення можна розвивати, активізуючи цінності, автономність, предметну енергійність. Для професіонала « людина – людина» розвивати критичний стиль мислення можна, активізуючи гнучкість у спілкуванні, соціальну енергійність. У професії типу « людина – художній образ» критичний стиль мислення можна розвивати, активізуючи спонтанність. У професіях « людина – техніка» критичний стиль мислення можна розвинути, активізуючи потребу у пізнанні, орієнтацію у часі, соціальну енергійність. Для професій « людина – природа» розвиток критичного стилю мислення пов'язаний із сензитивною ригідністю, песимізмом і

преморбідною ригідністю. У професіях « людина – знакова система» розвиток критичного стилю мислення пов'язаний з активізацією спонтанності, песимізму, соціальної емоційності. У професіях типу « людина – людина» управлінський стиль мислення можна розвивати, активізуючи спрямованість на взаємодію, цінності, пластичність, соціальний темп, соціальну емоційність. Для професій « людина – художній образ» розвиток управлінського стилю мислення пов'язаний з активізацією аутосимпатії, орієнтації у часі, контактності, соціальної енергійності. У професіях типу « людина – техніка» управлінський стиль мислення активізує контактність, потреби у пізнанні, автономність. Для професій типу « людина – природа» розвиток управлінського стилю мислення пов'язаний з активізацією креативності, контактності, предметної енергійності. У професіях типу « людина – знакова система» управлінський стиль мислення можна розвивати, активізуючи потребу у пізнанні, спонтанність, соціальну енергійність і соціальну емоційність. Розвиваючи певні стилі мислення у професіоналів різних типів, можна оптимізувати робочі процеси.

Список використаних джерел

1. Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking. New York: Doubleday, 1984.

2. Herrmann N. The creative brain (2-nd ed). Kingsport: Quebecor Printing Book Group, 1995.

3. Lubbe S., Singh S. An investigation of the thinking styles of agriculturalists and their use of information technology // EFITA conference ’09. Proceedings of the 7th EFITA Conference, Wageningen, The Netherlands, 6-8 July 2009, Wageningen Academic Publishers, Wageningen. P. 477-485.

4. Sternberg R.J. Thinking Styles. Reprinted Edition. UK: Cambridge University Press, 2002.

5. Vaillant G. Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, N1. P. 89–98.

МОНАДОЛОГІЧНІ ОБРАЗИ МЕГАПЕРІОДІВ ІСТОРІЇ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА « ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИКИ»

Лісняк А. О., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Ярко М. І., *кандидат мистецтвознавства, доцент, викладач кафедри інструментальної підготовки вчителя музики Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Вивчення освітнього компонента « Історія зарубіжної та української музики» має двоякий характер. З одного боку – це звичний еволюційний підхід щодо явищ музичної творчості, що передбачає вирізнення відмінностей стосовно певного «старого» і « нового» як « традиційного» та « новітнього» ; та з іншого боку – це особливий погляд на певне « інше» , що є відмінним від звичного і має самодостатнє вираження. А отже: важливо розуміти, що за такої постановки питання йдеться передусім про загальний характер перебігу стильових процесів у середовищі академічної музичної творчості. Але разом з тим – про норми їхньої етнонаціональної ідентифікації, які безумовним чином « прикладаються» до еволюційних стадій формування вже « національного» стилю [4].

Розмірковування стосовно означеної проблеми вважаємо за необхідне розпочати із такої теза: представлення історії академічної музичної творчості є завданням на осмислення її стильової панорами, де кожний історичний проміжок часу потребує його тлумачення на предмет світоглядної парадигми та похідних від неї модальностей в ролі світовідчуттєвих пріоритетів [3]. Тобто, сучасна модель пізнання таких парадигм немає нічого спільного із так званим еволюційним підходом до самої історії музики, оскільки останній грішить соціально- економічним та природничим характером тлумачень перебігу від певного примітивного до складного, хоча й визнаючи тим самим прогресивність динаміки еволюційного процесу.

Однак, на сьогодні методологія наукового пізнання окрім її емпіричного та теоретичного рівнів передбачає наявність ще одного відносно самостійного рівня – метатеоретичного, до якого слід вдаватися з точки зору передумови самої пізнавальної (особливо теоретичної) діяльності [5]. Такою передумовою є особливий вид наукового знання в якості « парадигми» (з гр. – взірець, приклад), що не виконує безпосередньо пояснювальної функції, але є умовою пояснення та систематизації емпіричного матеріалу [там само].

А отже, мета пропонованої теми дослідження – представити свого роду «мірки» та аналітичні есе стосовно діагностики та обрисів тлумачення стильових явищ академічної музично творчості у її найбільш загальних передумовах на творення лише їм властивих ментальних структур, про які доречно вести мову як про « модальні» (від лат. *modus* – міра, спосіб, стан суб'єкта).

Передусім, однак, вважаємо за необхідне пояснення суті виведення модального образу мегаперіодів історії музики, коли монадологічний підхід (від ідей Готфрід Вільгельма Лейбніца) передбачає розгляд кожного історичного періоду в сенсі цілісної « монади» як замкненої системи з власною логікою, світоглядом і художнім мисленням [2].

Так, у Символьний мегаперіод (античність та середньовіччя) музика є образом і символом божественного розпорядку, а музичне мислення (модальності церковних ладів) позбавлене індивідуального « я» (символьному періоді притаманна відсутність авторства як принцип з причини функції служіння сакральному началу). Репертуарний ресурс – григоріанський хорал у технології монодії та анонімності авторства, бо власне майже не належить індивідуальності людини і є радше частиною божественного порядку, аніж індивідуального висловлювання. При цьому « музичний звук» є « знаком» вищої істини.

У так званий Класичний мегаперіод, що з точки зору академічних моделей музичного мислення об'єднує добу Бароко та Класицизму (знакові представники – Георг Фрідріх Гендель, Йоганн Себастьян Бах, Вольфганг Амадей Моцарт), загально « подає» образ музики як раціонально впорядковану систему, що проглядає як період прагнення впорядкувати світ через музику, де краса

виникає саме з логіки та балансу. А саме: з точки зору « мислення» (тональність, гармонічна функціональність); « функції» (вираження універсального порядку і гармонії); « стилістичних параметрів» (чіткі й пропорційно збалансовано композиційні форми); виведення модусу музичної творчості як « мови розуму» .

Своєю чергою, продовжуючи застосування відпрацьованих норм технологій академічного музичного мислення, Романтичний мегаперіод історії музики оперує уявленнями про « внутрішній світ людини» . Звідси – спеціалізовані стилістичні технології музичного мислення у намірах індивідуалізації, пріоритетності вираження емоційності, мислеформ програмності, що загально слугують технологіями втілення функції передачі почуттів, переживань й ментальних ознак національного духу. Поряд з тим у зв'язку з ментальними особливостями у системі засобів музичного вираження відбулося « вивільнення» академічних гармонічних сполук в плані їхнього функціонального « руху» та трансформації академічних формотворчих норм в бік довільності композиційно-драматургічного структурування, оскільки сутність музичного вираження мислилася як «мова душі» . Саме в цьому сенсі й сформувався « образ» романтичного мегаперіоду історії музики – як модальність вираження внутрішнього світу людини. Його знакові постаті – Фредерік Шопен, Роберт Шуман, Ріхард Вагнер. Їхні музичні проєкти сприймаються як « внутрішній монолог композитора» , коли власне музика стає « найбільш особистою» .

Натомість Інтенціональний мегаперіод музичної творчості (XX–XXI ст.) подає « образ» музичної творчості як акт інтелектуального прозріння й наміреності, що зумовило плюралізм стильових явищ та експериментальність музичного мислення. Звідси – функціональні ознаки дослідження самого процесу звучання і сприйняття, що їх забезпечує техніка атональності, серіалізму, алеаторики, електронної музики тощо; а також ментальне вираження сутності творчого процесу музичної творчості як унікального концепту та індивідуального досвіду. З-поміж знакових постатей цього мегаперіоду слід передусім назвати Арнольда Шенберга та Джона Кейджа. Загально ж, скидається враження про те, що в Інтенціональний мегаперіод академічної музичної творчості власне «музика»

втрачає обов’язок бути « красивою» і починає ставити питання про саму свою природу як звукоінтонаційного середовища та мистецтва інтонованого смислу.

Осібне питання щодо монадологічних образів мегаперіодів історії музики в контексті освітнього компонента « Історія зарубіжної та української музики» становить методологічна обробка ментального образу української академічної музичної творчості, яку належить розуміти як сегмент такої « тотожності різних» , як світова музична культура – немов у намірі « почути себе» у ній. При цьому загально історія академічної музичної творчості у версії пріоритетних напрямів та основ формування національних композиторських шкіл виявляє наміреність щодо апробації академічних норм музичного мислення у синтезі з національному музичною лексикою та її ментальними архетипами [1].. Звідси – алгоритми етнонаціональної ідентифікації жанрових форм та принципів музичного мовомислення із композиційною та драматургічною корекцією семантичних інваріантів академічної музичної традиції. Наприклад: фортепіанний твір М. В. Лисенка « Полонез» – це алюзія (буквально – « натяк» , вид непрямої цитати) на романтичну мислеформу європейського зразка з поетизації світської танцювальної форми, але яка стилістично – а надто драматургічно, – буквально «дихає» українським думовим епосом, відтворюючи композиційну специфіку «тиратного» (від « постріл») структурування емоційно диференційованими композиційними блоками. Своєю чергою, отже, слід обумовити ментальні передумови формування українського національного композиторського стилю, коли навіть неостильові (модерністичного штибу) форманти якого стабільно транслюють мислеформу « філософії серця» (визначення Пантелеймона Куліша) та її стилістично адекватний ресурс « пісенності» , що забезпечує особливий тип учуттєвості: поєднання епічності та глибокої лірики, у тому числі – героїко-епічної модальності та єдності релігійного й суб’єктивно ліричного начал, які сукупно транслюють « боротьбу» за етнонаціональну ідентичність і яка є впізнаваною навіть поза її культурним контекстом.

Список використаних джерел

1. Бучок Л., Каралюс М., Ярко М. Жанрово-стильова спеціалізація солоспіву у творчості М. В. Лисенка. *« Fine Art and Culture Studies»* : збірник наукових праць. Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. Випуск 1. С. 10–18.

2. Зав'ялова О., Ярко М. Сучасні алгоритми тлумачення історії музики: епістемологічний дискурс. *Культурологічна думка* : збірник наукових праць. Київська Академія мистецтв України. К., 2022. Київ : Інститут культурології Національної академії мистецтв України, 2022. Том 22. № 2. С. 8–16.

3. Каралюс М., Ластовецький М., Ярко М. Історія зарубіжної музики : *організаційно-методичні матеріали до самостійної роботи студентів з підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014. 13 « Середня освіта (Музичне мистецтво»* . Дрогобич, Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. 128 с.

4. Мельник А, Шуневич Є., Ярко М. Алгоритми етнонаціональної ідентифікації у хорових обробках Анатолієм Кос-Анатольським лемківських народних пісень. *Fine Art and Culture Studies* : збірник наукових праць. Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2023. Вип.1. С. 148−157.

5. Методологія наукового пізнання. *Філософія : навчальний посібник / за редакцією І. Ф. Надольного.* Київ : « Вікар» , 1998. С. 350 – 355.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІТ-ФАХІВЦІВ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Магас В. В.*, здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 015 Професійна освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

Євроінтеграційний курс України, закріплений на конституційному рівні, визначає нові вимоги до підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій.

Підписання Угоди про асоціацію з Європейським Союзом та участь у програмах Horizon Europe і Digital Europe відкривають для українських ІТ-спеціалістів широкі можливості, однак водночас висувають конкретні очікування щодо рівня їхньої цифрової та професійної компетентності. У цьому контексті трансформація освітніх програм вишів стає не просто бажаною, а стратегічно необхідною.

Аналіз ринку праці в країнах ЄС засвідчує, що роботодавці поряд із технічними навичками (hard skills) дедалі частіше очікують від ІТ-фахівців розвинених комунікативних, командних та критичного мислення компетентностей. Відповідно до Рамки цифрових компетентностей DigComp 2.2, затвердженої Європейською Комісією, повноцінна цифрова компетентність охоплює п'ять вимірів: грамотність у роботі з даними та інформацією, комунікацію та співпрацю у цифровому середовищі, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення проблем. Ці виміри утворюють інтегровану модель, яка виходить далеко за межі суто технічної підготовки [5, с. 1]. Відповідно, освітні програми мають бути переорієнтовані на формування цих комплексних компетентностей [1, с. 1].].

Вітчизняна система підготовки ІТ-фахівців перебуває у стані активних змін. Проте попри помітний прогрес залишаються системні виклики. По-перше, значна частина освітніх програм зосереджена переважно на прикладних технічних навичках, тоді як загальноєвропейські стандарти наполягають на збалансованому поєднанні технічних, аналітичних та соціальних компетентностей. По-друге, академічна мобільність студентів і викладачів, яка є одним із ключових інструментів євроінтеграції в освіті, все ще залишається недостатньо використаним ресурсом. По-третє, підходи до оцінювання результатів навчання в ІТ-спеціальностях часто не відповідають вимогам Болонського процесу щодо компетентнісного підходу, задекларованого в Національній рамці кваліфікацій [3, с. 1].

Досвід провідних університетів ЄС демонструє ефективність кількох педагогічних підходів. Передусім це проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning, PBL), яке передбачає виконання студентами реальних або максимально наближених до реальності завдань у командах. Такий підхід дозволяє одночасно

розвивати технічні компетентності та навички співпраці, управління часом і міжкультурної комунікації. Крім того, поширення набуває практика залучення галузевих партнерів до розробки і реалізації освітніх програм, що забезпечує їх відповідність актуальним вимогам ринку. Наприклад, у Польщі та Чехії університети системно співпрацюють з провідними ІТ-компаніями, формуючи спільні трекові програми підготовки [1, с. 1].

В Україні подібні практики поступово запроваджуються, зокрема у форматі університетсько-індустріальних консорціумів. КПІ ім. Ігоря Сікорського, Львівська політехніка та Харківський університет радіоелектроніки реалізують спільні програми з провідними ІТ-компаніями, що дозволяє скоротити розрив між академічним і виробничим середовищами. Компетентнісна модель підготовки ІТ-фахівців, що включає ІКТ-складову, докладно розглядається у вітчизняних дослідженнях [4, с. 27]. Водночас масштабування таких ініціатив гальмується недостатнім нормативним регулюванням та обмеженими фінансовими механізмами підтримки.

Важливим інструментом євроінтеграції в освіті є впровадження системи ECTS та рамок кваліфікацій. Відповідно до Національної рамки кваліфікацій України, гармонізованої з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [3], підготовка ІТ-фахівців має забезпечувати здатність до самостійного вирішення складних задач та готовність до навчання впродовж усього життя (lifelong learning). Саме ця здатність стає критично важливою в умовах стрімкого розвитку штучного інтелекту, хмарних технологій та кіберфізичних систем, де актуальність конкретних технологічних знань швидко вичерпується.

Перспективним напрямом є також розвиток мікрокредитних програм і сертифікаційних курсів, визнаних на рівні ЄС. Впровадження European Digital Credentials for Learning (EDC) відкриває можливість для верифікованого підтвердження компетентностей, здобутих поза межами формальної освіти, що особливо актуально для ІТ-галузі, де значна частина фахівців здобуває кваліфікацію через самонавчання та онлайн-платформи [2, с. 1].

Таким чином, підготовка ІТ-фахівців в умовах євроінтеграції передбачає комплексне переосмислення змісту, методів і організаційних форм навчання. Ключовими векторами трансформації є компетентнісний підхід відповідно до DigComp, посилення проєктної та командної роботи, розвиток академічних і галузевих партнерств, а також запровадження гнучких форматів визнання результатів навчання. Реалізація цих напрямів потребує скоординованих зусиль закладів вищої освіти, органів державного управління та бізнесу, а також активного використання можливостей, що їх відкривають євроінтеграційні процеси.

Список використаних джерел

1. Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education, 54*(3), 356–369.
2. European Commission. (2023). *European Digital Credentials for Learning: Implementation guide.* Publications Office of the European Union. https://europass.europa.eu/en/how-issue-european-digital-credentials-learning
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова від 23.11.2011 № 1341: станом на 07 лют. 2026 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF
4. Морзе, Н. В., Кочарян, А. Б. (2014). Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання,* № *43*(5), С. 27–39.
5. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens.* Publications Office of the European Union.

СПРИЯННЯ БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ НАУКОВОПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.

***Макарова С.В.**, викладач кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Суботовська М.І.**, здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А4 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкими соціальними, технологічними та інформаційними змінами, що висувають нові вимоги до професійної діяльності науково-педагогічних і педагогічних працівників [1, с. 15]. Освітня система України орієнтується на європейські стандарти якості освіти, академічну мобільність, цифровізацію освітнього процесу та компетентнісний підхід [5, с. 11]. У таких умовах безперервне професійне вдосконалення педагогічних кадрів стає необхідною умовою забезпечення конкурентоспроможності закладів освіти та підвищення якості освітніх послуг [2, с. 50].

Мета дослідження полягає у визначенні основних напрямів і засобів сприяння безперервному професійному вдосконаленню науково-педагогічних і педагогічних працівників в умовах модернізації сучасної освіти.

Професійний розвиток педагогічних працівників є складним, багатогранним і безперервним процесом, що охоплює оновлення професійних знань, удосконалення практичних умінь, розвиток педагогічної майстерності, цифрової компетентності та особистісного потенціалу викладача [6, с. 43]. У сучасних умовах педагог має бути не лише транслятором знань, а й фасилітатором навчального процесу, наставником, організатором творчої діяльності та активним учасником освітніх інновацій [3, с. 65].

Безперервний професійний розвиток передбачає систематичне навчання протягом усього професійного життя. Його основою є концепція « навчання впродовж життя» , яка набула особливої актуальності в умовах швидкого оновлення знань і технологій [2, с. 53]. Саме тому важливого значення набуває створення ефективних механізмів сприяння професійному вдосконаленню педагогічних і науково-педагогічних працівників [1, с. 18].

Одним із ключових напрямів професійного розвитку є підвищення кваліфікації. Сучасні форми підвищення кваліфікації мають бути гнучкими, практикоорієнтованими та доступними [4, с. 29]. Значного поширення набули дистанційні курси, вебінари, онлайн-тренінги, масові відкриті онлайн-курси, професійні спільноти та освітні платформи [6, с. 46]. Такі форми дозволяють педагогам самостійно обирати темп, зміст і траєкторію професійного розвитку відповідно до власних потреб і професійних інтересів [3, с. 68].

Особливу роль у професійному вдосконаленні відіграє розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників. Використання інформаційно-комунікаційних технологій стало невід’ємною складовою освітнього процесу [6, с. 44]. Педагог повинен володіти сучасними цифровими інструментами, застосовувати інтерактивні методи навчання, використовувати електронні освітні ресурси та забезпечувати ефективну комунікацію зі здобувачами освіти в онлайн-середовищі [1, с. 20]. Цифровізація освіти сприяє модернізації методів навчання, підвищує мотивацію здобувачів освіти та забезпечує доступ до широкого спектра освітніх ресурсів [5, с. 14].

Важливим чинником професійного розвитку є самоосвіта. Самоосвітня діяльність сприяє формуванню здатності до критичного мислення, професійної рефлексії та самовдосконалення [4, с. 31]. Педагогічні працівники мають постійно аналізувати власну професійну діяльність, вивчати сучасні наукові дослідження, упроваджувати інноваційні педагогічні технології та адаптувати їх до конкретних умов освітнього процесу [3, с. 69]. Самоосвіта є основою професійної мобільності та готовності до змін [2, с. 55].

Не менш важливим є створення сприятливого освітнього середовища для професійного розвитку педагогів. Заклади освіти повинні забезпечувати умови для творчої самореалізації працівників, підтримувати ініціативність, інноваційну діяльність та професійне партнерство [5, с. 16]. Ефективними формами професійної взаємодії є методичні об'єднання, педагогічні майстерні, професійні спільноти, наставництво, стажування та участь у науково-практичних конференціях [1, с. 21].

Значну роль у професійному вдосконаленні відіграє мотивація педагогічних працівників. Позитивна мотивація сприяє активному залученню педагогів до професійного розвитку, підвищує рівень відповідальності та зацікавленості у результатах діяльності [2, с. 54]. Важливими стимулюючими чинниками є професійне визнання, можливість кар'єрного зростання, участь у міжнародних проєктах, академічна мобільність та підтримка професійних ініціатив [6, с. 48].

У сучасних умовах важливого значення набуває міжнародний досвід професійного розвитку педагогів. Інтеграція української освіти до європейського освітнього простору передбачає впровадження сучасних підходів до підготовки та розвитку педагогічних кадрів [5, с. 17]. Участь у міжнародних освітніх програмах, грантах, тренінгах і стажуваннях сприяє обміну досвідом, упровадженню інноваційних практик та формуванню нових професійних компетентностей [1, с. 22].

Висновок. Отже, безперервне професійне вдосконалення науково-педагогічних і педагогічних працівників є необхідною умовою розвитку сучасної освіти та підвищення її якості [2, с. 56]. Ефективність професійного розвитку педагогів залежить від поєднання формальної освіти, самоосвіти, цифрової компетентності, мотивації та створення сприятливого професійного середовища [6, с. 49]. Упровадження інноваційних підходів до підвищення кваліфікації та підтримка професійної активності педагогів сприятимуть формуванню конкурентоспроможної системи освіти та професійному зростанню педагогічних кадрів [3, с. 71].

Список використаних джерел

1. Андрощук А., Гриневич Л., Морзе Н. Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників в умовах цифровізації освіти. 2023. С. 15–22.
2. В. Кремень, С. Сисоєва Професійний розвиток педагога в системі освіти впродовж життя. 2022 р. С. 48–56.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології у професійному розвитку викладача: навч. посіб. 2021. С. 63–71.
4. Лук'янова Л., О. Аніщенко О. « Самоосвіта як чинник професійного вдосконалення педагогічних працівників. 2020. С. 27–34.
5. Бібік Н., Савченко О. Компетентнісний підхід у системі професійної підготовки педагогів. 2021 . С. 10–18.
6. Спірін О., Шишкіна М. Цифрова компетентність сучасного науково-педагогічного працівника. 2023 . С. 41–49.

КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Матвієнко О. Ю., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Яковенко В. В., *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу» Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах реформування системи спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема формування трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. Розвиток практичних умінь і навичок праці є важливою передумовою соціальної адаптації, формування самостійності, життєвої компетентності та подальшої інтеграції дитини в суспільство. Трудова діяльність виступає не лише засобом підготовки до майбутнього самостійного

життя, а й ефективним інструментом корекції пізнавальної, емоційно-вольової та моторної сфер особистості [4, с. 45].

Наукові дослідження свідчать, що діти з інтелектуальними порушеннями мають труднощі у формуванні цілеспрямованої діяльності, плануванні послідовності дій, контролі власної поведінки та перенесенні набутих умінь у практичні життєві ситуації. У працях сучасних науковців акцентується увага на необхідності раннього залучення дітей до посильної трудової діяльності, використання компетентнісного підходу та створення спеціально організованого корекційно-розвиткового середовища [1, с. 17;]. Дослідники наголошують, що трудове виховання дітей з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на індивідуалізації навчання, систематичності та практичній спрямованості діяльності.

Метою дослідження є визначення корекційно-педагогічних засад розвитку трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Формування трудових навичок у дітей зазначеної категорії повинно розпочинатися з раннього віку та здійснюватися поетапно. На початковому етапі важливим є розвиток елементарних навичок самообслуговування, організації робочого місця, дотримання послідовності дій та формування позитивного ставлення до праці. Надалі зміст трудової діяльності ускладнюється відповідно до вікових та психофізичних можливостей дитини.

Ефективність корекційно-педагогічної роботи значною мірою залежить від використання практико-орієнтованих методів навчання. Для дітей з інтелектуальними порушеннями особливе значення мають наочність, багаторазове повторення дій, поетапний показ виконання завдання та використання алгоритмів діяльності. Педагог має розкладати складні трудові операції на окремі мікродії, супроводжуючи процес чіткою інструкцією та демонстрацією. Це сприяє формуванню стійких практичних умінь і знижує рівень тривожності дитини під час виконання завдань [2, с. 7; 3, с. 162].

Важливу роль у розвитку трудових навичок відіграє сенсомоторний розвиток. Використання вправ для розвитку дрібної моторики, координації рухів,

тактильної чутливості та просторового орієнтування позитивно впливає на якість виконання трудових дій. У практиці спеціальної освіти ефективними є вправи з природними матеріалами, конструювання, ручна праця, робота з текстилем, папером, пластичними матеріалами. Такі види діяльності сприяють не лише розвитку моторики, а й формуванню уважності, посидючості та довільної регуляції поведінки [3, с. 165; 4, с. 48].

Сучасні корекційно-педагогічні технології передбачають також використання елементів ерготерапії, арттерапії, Монтессорі-педагогіки та ігрових методів навчання. Практична діяльність у спеціально організованому середовищі дозволяє дитині відчути власну успішність, підвищує рівень мотивації та стимулює розвиток самостійності [3, с. 170]. Особливу увагу слід приділяти створенню ситуації успіху, позитивному підкріпленню та підтримці ініціативності дитини.

Ефективність розвитку трудових навичок значною мірою залежить від співпраці педагогів і батьків. Надмірна опіка з боку дорослих часто призводить до формування залежної поведінки та зниження мотивації до самостійної діяльності. Тому важливо залучати батьків до корекційного процесу, надавати рекомендації щодо формування трудових умінь у домашніх умовах та забезпечувати єдність педагогічних вимог [4, с. 49].

Значний потенціал у розвитку трудових навичок мають сучасні цифрові та інтерактивні технології. Використання відеоінструкцій, візуальних алгоритмів, інтерактивних вправ і цифрових платформ сприяє кращому засвоєнню послідовності дій та підвищує інтерес дітей до практичної діяльності [2, с. 9]. Візуальна підтримка є особливо важливою для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки полегшує сприймання та запам’ятовування інформації.

Отже, розвиток трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим напрямом корекційно-педагогічної роботи, що забезпечує формування життєвої компетентності, соціальної адаптації та готовності до самостійного життя. Комплексне використання практико-орієнтованих методів, сенсомоторних вправ, сучасних корекційних технологій та партнерської взаємодії з родиною сприяє

підвищенню ефективності формування трудових умінь і розвитку особистісного потенціалу дитини .

Список використаних джерел

1. Абакумова І. В. Методика вивчення стану професійно-трудової компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 2(25). С. 11–25. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.253

2. Бондар Н. В. Корекційна спрямованість професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис УДУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2024. Вип. 47. С. 5–10.

3. Чеботарьова О. В., Абакумова І. В. Педагогічна технологія формування професійно-трудової компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Вип. 116(4). С. 159–173. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.203

4. Рейда К. Трудова компетентність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 3. С. 45–52.

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ДЛЯ НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

***Мелентьєв Я. О.**, здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Уманського національного університету*

В умовах занепаду напрямку технологічно освіти в школах Великої Британії все більш нагальним постає питання доступності. Забезпечення доступності технологічної освіти для кожного учня дозволяє не лише розвивати навички критичного мислення та стійкості, але й безпосередньо впливає на економічну

продуктивність. Впровадження інклюзивних підходів є стратегічно важливим для залучення нових талановитих кадрів у сферу промисловості та технологій. Справжня інклюзивність в школі має полягати не у простому пристосуванні навчальних занять під окремих дітей, а у створенні такого освітнього середовища, яке з самого початку враховує потреби всіх учнів. Ефективним інструментом для досягнення цієї мети є педагогічний підхід та рамкова концепція універсального дизайну для навчання (англ. Universal Design for Learning, UDL), який пропонує змістити фокус уваги у впровадженні інклюзивних технологій [1].

На відміну від, традиційних підходів до інклюзії, концепція UDL стверджує, що бар'єри закладені в самій навчальній програмі, а не в особливостях учня. Основна ідея полягає в інклюзивному дизайні освітнього середовища від самого початку, що дозволяє уникнути необхідності подальшого « доукомплектування» або спеціальної адаптації для окремих учнів.

Згідно з рамкою UDL, для підтримки всіх учнів слід забезпечити гнучкість у трьох основних напрямах:

- **Залучення.** Створення мотивації через надання учням вибору та зв'язок завдань із реальним світом. У технологічній освіті це реалізується через « контекстуальні виклики» , які дозволяють учням працювати над проєктами, що мають для них особисте значення.
- **Представлення.** Подача інформації у різних форматах (візуальному, аудіальному, тактильному). Наприклад, використання надрукованих на 3D-принтері моделей для пояснення абстрактних понять допомагає учням із різними когнітивними особливостями краще засвоїти матеріал.
- **Дія та вираження.** Надання учням різних способів продемонструвати свої знання. Це критично для інклюзії, оскільки дозволяє відійти від обмежень стандартних письмових тестів на користь електронних портфоліо, відеопрезентацій, макетів та інших засобів наочності [2].

На заняттях з « Дизайну та технологій» (D&T), UDL дозволяє засвоювати складні концепції за допомогою конкретних методів, наприклад таких як:

- **Скаффолдинг та чанкінг (Scaffolding & Chunking):** Розбиття складних завдань на менші, керовані частини допомагає учням переходити від конкретного до абстрактного мислення, що є критичним для інклюзивної практики.
- **Гнучке оцінювання:** Використання декількох методів оцінювання (наприклад, усні відповіді замість письмових) дозволяє учням з різними здібностями продемонструвати свій справжній прогрес [2].

Значення UDL полягає не лише в доступності знань, а й у розвитку автономії учнів. Замість пасивного споживання адаптованого контенту, учні вчаться розуміти свої потреби та використовувати запропоновані інструменти для досягнення результату [3, с. 3].

UDL змінює підхід до оцінювання, роблячи його більш гуманним та точним. Використання декількох методів (наприклад, усних звітів поряд із практичними роботами) забезпечує справедливу оцінку компетенцій учня, незалежно від його фізичних чи мовних обмежень. Це створює середовище, де успіх є досяжним для кожного, а не лише для тих, хто відповідає « усередненому» стандарту [2].

В Україні елементи універсального дизайну для навчання активно впроваджуються в межах реформи Нова українська школа (НУШ). На необхідності врахування принципів UDL при створенні інклюзивного освітнього середовища наголошено в методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України.

Головне значення UDL полягає в нормалізації інклюзії як такої, коли освітнє середовище за замовчуванням є гнучким, доступним і справедливим для всіх учнів.

Список використаних джерел

1. A Blueprint for Renewal: Design and Technology Education. London : Design Council, 2024. 31 p.
2. Charlwood E. Making design and technology accessible to all. London : Pearson, 2025. 4 p.
3. Sewell A., Kennett A., Pugh V. Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in*

Practice. 2022. P. 1–15. URL: https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677 (дата звернення: 09.05.2026).

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Михайлова А. В., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Упатова І. П., *доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Борзик О.Б., *доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри природничих наук та здоров'язбереження Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується загостренням екологічних проблем. Серед основних викликів сьогодення – масштабні екологічні катастрофи, споживацьке ставлення до природних ресурсів, значний антропогенний тиск на довкілля, скорочення біорізноманіття, кліматична нестабільність, зростання ризиків природних лих, зокрема повеней і лісових пожеж, а також загальне погіршення якості життя населення тощо. Вагомим чинником руйнівного впливу на природне середовище України є тривалі воєнні дії, що спричинюють винищення екосистем, деградацію ґрунтів, забруднення водних ресурсів та повітря, знищення природних територій та об'єктів природно-заповідного фонду.

Зазначимо, що за міжнародним рейтингом індексу екологічної стійкості (Environmental Performance Index), що характеризує дієвість державних політик

щодо збереження екосистем у 2024 року Україна займає 41 позицію з-поміж 180 країн світу [1].

У цих умовах особливої значущості набуває проблема формування екологічної свідомості молоді як передумови сталого розвитку. Освіта виступає ключовим механізмом формування екологічно відповідальної поведінки, що відповідає цілям сталого розвитку ООН, зокрема Цілі 4 (якісна освіта) та Цілі 13 (боротьба зі зміною клімату) [2].

Водночас традиційні освітні підходи часто не забезпечують належного рівня залучення молоді до екологічної проблематики, що зумовлює потребу в інноваційних педагогічних технологіях. Однією з таких технологій є гейміфікація, яка передбачає використання ігрових механік у неігровому контексті з метою підвищення мотивації та активності здобувачів освіти [3].

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних інструментів формування екологічної свідомості молоді, серед яких гейміфікація набуває особливої значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування гейміфікації в освіті активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, Adrian A. Mabalay [3] зазначає, що гейміфікація є ефективним засобом підвищення мотивації, залученості та соціальної взаємодії учнів, особливо у контексті сталого розвитку. Дослідження F. Talavera-Mendoza, N. R. Cahuana Suni та Cayani Caceres K. S. [5] доводить наявність зв’язку між позитивним досвідом гейміфікованого навчання та рівнем екологічної свідомості учнів, що підтверджує ефективність ігрових механік у формуванні екологічних установок. У роботах C. Novo, Ch. Zanchetta, E. Goldmann, C. V. de Carvalho [4] підкреслюється роль цифрових гейміфікованих застосунків у формуванні екологічної поведінки через залучення користувачів до практичних дій.

Попри значну кількість досліджень, недостатньо висвітленими залишаються питання комплексного впливу гейміфікації на формування саме екологічної свідомості молоді та умов ефективного впровадження цієї технології в освітній процес.

Метою дослідження є висвітлення досвіду гейміфікації освітнього процесу як інструменту формування екологічної свідомості молоді.

Вагому роль у формуванні екологічної свідомості молоді відіграє система освіти. Екологічна едукація в закладах освіти покликана забезпечити молоде покоління еколого-природничими знаннями, сприяти розвитку критичного мислення, формуванню ціннісних орієнтацій і відповідального ставлення до природи. Водночас сучасні освітні підходи мають передбачати не лише засвоєння знань, а й створення умов для активного залучення молоді до практичної природоохоронної діяльності.

Зазначимо, що під гейміфікацією освітнього процесу розуміють використання ігрових механік, сюжетів, змагальних елементів у неігровому контексті з метою підвищення мотивації здобувачів освіти та їх залученості до вирішення проблем.

В екологічній освіті застосування гейміфікації забезпечує: відповідність сучасним освітнім концепціям; підвищення зацікавленості молоді до природоохоронної діяльності; поєднання теоретичних знань з практичним досвідом; розвиток критичного мислення та навичок прийняття рішень; формування навичок екологічно відповідальної поведінки та збереження довкілля.

При цьому, інтеграція гейміфікації з метою формування екологічної свідомості молоді може реалізовуватися через різні форми аудиторної та позааудиторної діяльності: екологічні квести та еко-стежки (у тому числі на природно-заповідних територіях); настільні та рольові, цифрові інтерактивні екологічні ігри; еколого-природничі очні та віртуальні екскурсії; квізи; проєктна діяльність; командні екологічні змагання тощо. Переконані, що використання різноманітних гейміфікованих форм діяльності сприяє створенню умов для активного залучення молоді до пізнання природи, формуванню екологічної свідомості, розвитку ціннісного ставлення до довкілля та готовності до практичної природоохоронної діяльності.

Варто зазначити, що у Харківському педагогічному фаховому коледжі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради приділяється посильна увага формуванню екологічної свідомості студентської молоді, зокрема через упровадження елементів гейміфікації в освітній процес.

Ще до вимушеного переходу на дистанційне навчання в коледжі систематично впроваджувалися різноманітні форми гейміфікованої діяльності екологічного спрямування. Зокрема, еко-флешмоби (наприклад «#ЯзаЧИСТЕдовкілля»); рольові екологічні ігри (на кшталт, « Таємна рада мешканців заповідника» , « Екологічна рада громади»); командні екологічні змагання (наприклад « Знавці природно-заповідного фонду України» , «Еко- ерудит: природні скарби України»); еко-квести (зокрема щорічний квест до дня Довкілля « KEEP COOL»); екскурсії з елементами гейміфікації (наприклад, екскурсії до Ботанічного саду Харківського національного університету ім. Василя Назаровича Каразіна, оранжереї Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Савовича Сковороди); Еекологічні стежки (на кшталт, « Відкрий Фельдман Екопарк по-новому» , « Екостежка прибережних ландшафтів річки Уди»).

Як відомо, природно-заповідні території є важливими майданчиками для екологічної просвіти та практичного навчання молоді, адже створюють сприятливі умови для безпосереднього ознайомлення з природними екосистемами, біорізноманіттям та природними процесами у їх природному середовищі.

Саме тому, навчальна практика з природознавства і краєзнавства, що є важливою складовою професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, за умов очного навчання традиційно проходила на базі Національного природного парку « Гомільшанські ліси» .

Гейміфікація на природно-заповідній території включала: рольові та інтерактивні еко-ігри (наприклад, « Clash of Rivers (за мотивами Clash of Clans)» , « Суд над браконьєром» , тренінг з екологічного права); екологічну стежку «Козача гора: стежками природи і легенд» , що передбачала використання таких елементів гейміфікації, як маршрут із тематичними станціями, розгадування екологічних головоломок, нарахування балів за виконані завдання та визначення

команди-переможця; екологічний квест « #Вартові Довкілля» , інтелектуальні змагання еколого-природничої спрямованості тощо. Така діяльність дала змогу студентам безпосередньо зануритися у природне середовище та забезпечила формування емоційного зв’язку молоді з природою.

Звісно, що перехід на дистанційне навчання привніс суттєві корективи в освітній процес, однак, це не позначилось на впровадженні викладачами елементів гейміфікації, зокрема в його екологічну складову. Так, за умов дистанційного навчання активно проводяться екологічні рольові й інтерактивні ігри (зокрема, « Місія: врятувати водойми від забруднення»); квізи, як-от «Екологічний бум» , « Екоінтелект»); онлайн-квести (такі, як « Екологічна місія: виклик прийнято!» , « Еко-детектив: у пошуках скарбів природи»). Здобувачі освіти долучаються до проєктної діяльності, у межах якої було створено серію інфографік « Природно-заповідний фонд України та Харківщини» . Робота над проєктом, безумовно, включала і елементи гейміфікації.

Важливе місце посідають віртуальні екскурсії, зокрема проведено віртуальний експрес-тур навколо світу, віртуальну екскурсію « Національний парк « Синевир» : біорізноманіття та сучасні екологічні проблеми» та інші. Здобувачі освіти активно залучаються не лише до участі, а й до розробки віртуальних екскурсій. Так, було розроблено віртуальний тур « Унікальні природні об'єкти України та Європи» , віртуальну подорож природними парками Європи тощо.

Отже, гейміфікація є ефективним інструментом формування екологічної свідомості молоді. Важливу роль у цьому процесі відіграють природно-заповідні території, що виступають ефективними освітніми просторами для поєднання теоретичних знань із практичним досвідом взаємодії з природою. Переконані, що інтеграція гейміфікації в систему екологічної освіти є перспективним напрямом удосконалення освітнього процесу, що сприяє формуванню екологічно відповідальної особистості, здатної приймати усвідомлені рішення щодо сталого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Environmental Performance Index. URL: https://epi.yale.edu/measure/2024/epi

2. Kramar U., Knez M. Gamified Learning for Sustainability: An Innovative Approach to Enhance Hydrogen Literacy and Environmental Awareness Through Simulation-Based Education. Sustainability. 2025. Vol. 17(6). Art. 2694. DOI: https://doi.org/10.3390/su17062694

3. Mabalay Adrian A. Gamification for sustainability: A systematic review of applications, trends, and opportunities. Computers in Human Behavior. Vol. 165. 2025. Art. 108529. DOI : https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108529

4. Novo C., Zanchetta Ch., Goldmann E., de Carvalho C. V. The Use of Gamification and Web-Based Apps for Sustainability Education. Sustainability. 2024. Vol. 16(8). Art. 3197. DOI : https://doi.org/10.3390/su16083197

5. Talavera-Mendoza F, Cahuana Suni N. R., Cayani Caceres K.S. Fostering ecological awareness and pro-environmental intentions through gamification in high school students. Front. Educ. 2025. Art. 10:1650480. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1650480

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, НАПРЯМИ, ТЕХНОЛОГІЇ

***Мірошко О.І.**, вчитель початкових класів, вчитель – методист Комунального закладу « Харківський ліцей № 142 Харківської міської ради»*

Актуальність проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства, євроінтеграційний поступ України, європейські освітні стандарти потребують необхідність реформування системи освіти щодо її змісту, якості, активних пошуків вдосконалення сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища. Кожна людина має право на повноцінне життя, здобуття освіти, незалежно від стану її здоров’я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення. Треба звернути увагу, що якість освіти для людей з особливими

потребами не відрізняється від якості освіти інших людей. Формування високого рівня соціально – пластичних механізмів поведінки, активності, самостійності, творчості у людей з обмеженими можливостями потребує реалізації сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища. Вважаємо, що саме цей підхід є основним в організації інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз і вивчення наукових джерел із означеної проблеми засвідчив, що процес навчання й соціалізація людей з особливими освітніми потребами та шляхи їх вирішення в Україні досліджували Г. Гоцко, А. Колупаєва, М. Сварник, В. Синьова, Н. Софій, А. Шевцова та ін. У своїх працях вони наголошують на потребі зміни підходів до організації надання освітніх послуг людям із особливими потребами, необхідності впровадження нових форм і видів освіти, які сприятимуть їх інтеграції у суспільство. Наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб із особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, моделювання освітнього середовища було визначено в наукових працях, як українських, так і зарубіжних науковців.

Мета статті – визначити, проаналізувати та обґрунтувати особливості сучасних технологій інклюзивного освітнього середовища

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта є одним з основних напрямів модернізації національної системи освіти, що спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. В умовах впровадження інклюзії значущим є використання сучасних інноваційних освітніх технологій, що здатні ефективно підтримувати навчання дітей з ООП та сприяти їхній соціалізації [6].

Національні стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року [4] та створення безбар’єрного простору до 2030 року [5] визначають основні пріоритети й заходи для формування рівних умов доступу до освіти для дітей з ООП і розвитку інноваційних технологій, що враховують їхні індивідуальні потреби та сприяють успішній соціалізації у шкільному середовищі.

Для ефективної реалізації інклюзивної освіти в сучасних закладах освіти використовуються різноманітні інноваційні технології, що сприяють адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб учнів: технології навчання та інструменти (ІКТ, змішане навчання, адаптивні платформи, цифрові ресурси, проєктна діяльність, гейміфікація); психолого – педагогічні практики (технології розвитку емоційної компетентності, підтримка психологічного комфорту); професійну підготовку педагогів (системне підвищення кваліфікації); міждисциплінарну співпрацю (команди супроводу, індивідуальні програми розвитку); створення безперешкодного середовища (фізична та інформаційна доступність).

Важливо відокремити застосування адаптивних навчальних платформ із використанням штучного інтелекту, що аналізують навчальні досягнення учнів і автоматично коригують індивідуальні завдання. Це сприяє оперативному реагуванню на зміни в рівні засвоєння матеріалу і надає можливість формувати максимально ефективні освітні маршрути. Одним із потужних мотиваційних інструментів, що активно залучає учнів до освітньої діяльності, є гейміфікація. Використання ігрових елементів сприяє розвитку критичного мислення, уваги, покращує соціальні взаємодії в інклюзивному колективі. Саме ігрові технології дозволяють створити середовище, у якому діти з ООП можуть відчувати підтримку, успіх, що має великий вплив на формування їхньої самооцінки, підвищення її рівня, адаптації до навчання. З іншого боку, використання проєктної діяльності – це дієвий засіб формування практичних навичок та уміння працювати в команді, враховуючи індивідуальні можливості кожного учня. Таке залучення до спільної діяльності створює умови для розвитку соціальних компетенцій та формуванню відчуття приналежності до колективу, що є визначальним для дітей з ООП.

Важливою умовою для ефективного впровадження інноваційних освітніх технологій є професійна підготовка педагогів. Вчителі повинні володіти не лише загальними методиками викладання, а й спеціальними знаннями щодо особливостей розвитку дітей з різними формами порушень. З огляду на це одним із

пріоритетних напрямів є створення системи безперервного підвищення кваліфікації, що містить тренінги, семінари та майстер-класи з використання новітніх технологій і психолого-педагогічних практик інклюзивного навчання [6, с. 71]. Для забезпечення комплексної практики у навчанні дітей з ООП активно застосовуються міждисциплінарні методики, що передбачають інтеграцію зусиль педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників та батьків. Саме така співпраця дозволяє розробити індивідуальні програми розвитку, що охоплюють і академічні знання, і розвиток соціальних навичок, і формування самостійності. Важливою умовою є створення безбар'єрного освітнього середовища: фізична доступність шкільних приміщень, інформаційна доступність навчальних матеріалів. Для максимальної інтеграції учнів в освітній процес необхідно доцільне використання технологій аудіо – та відеопідтримки, спеціалізованих пристроїв і програм для дітей з вадами слуху, зору чи моторики. Таким чином, застосування різних типів інноваційних технологій забезпечує комплексну організацію навчання в інклюзивних класах. Це дозволяє не лише підвищити якість освіти для дітей з ООП, а й стимулює їхній розвиток та соціалізацію, що створює позитивне психологічне середовище.

Варто зазначити необхідність застосування системи моніторингу та оцінювання результатів інноваційної діяльності. Це надає можливість коригувати стратегії навчання відповідно до реальних потреб учнів та профілю навчального закладу.

З огляду на це основною метою освітнього процесу визначаємо підготовку особи з ООП як майбутнього фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Висновки. Інклюзивна освіта є важливим елементом сучасної системи освіти як в Україні. Під час дослідження встановлено, що впровадження інноваційних освітніх технологій у практику інклюзивної освіти сприяє підвищенню якості освітнього процесу за умови їхньої адаптації до індивідуальних потреб учнів

з ООП. Змішане навчання, гейміфікація, проєктна діяльність та використання цифрових ресурсів виявляють високу педагогічну ефективність у контексті інклюзії.

Впровадження інклюзивної освіти сприяє формуванню суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожної дитини, що, у свою чергу, забезпечує кращу якість освіти для всіх на засадах партнерства і толерантності.

Список використаних джерел

1. Власюк А. Розвиток інклюзивної освіти в Україні. Київ, 2023. 34 с.
2. Жадько О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти: світовий досвід. *Грааль науки.* 2024. № 35. С. 405–413. DOI: https://doi.org/10.36074/grailof-science.19.01.2024.073.
3. Комар О., Пісняк В. Інклюзія як інноваційний шлях розвитку освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 194. С. 24–29. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-24-29
4. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : Розпорядження від 7.06.2024 р. № 527-р : станом на 07 черв. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text
5. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження від 14.04.2021 р. № 366-р : станом на 06 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text
6. Нетьосов С., Ляшенко В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія.* 2019. № 1. С. 70–77. DOI: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-9.

ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Місніченко О. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Яковенко В. В., *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу» Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується пошуком ефективних шляхів соціалізації та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Серед широкого спектра завдань, що стоять перед педагогами, пріоритетним є збереження та зміцнення здоров'я вихованців. Особливої актуальності це питання набуває в роботі з дошкільниками, які мають інтелектуальні порушення (ІП), оскільки саме в цей період закладається фундамент особистості та базові уявлення про життєдіяльність людини. Для дітей цієї категорії характерним є зниження загальної резистентності організму, порушення психомоторики та труднощі у засвоєнні соціальних норм, що зумовлює необхідність впровадження специфічних здоров'язбережувальних технологій [1, с.13].

Поняття « здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) для дитини дошкільного віку з ІП включає не лише дотримання гігієнічних норм, а й формування усвідомленого ставлення до власного тіла, емоційного стану та безпеки навколишнього середовища. Проте психофізіологічні особливості таких дітей, зокрема уповільненість сприймання, низький рівень узагальнення, порушення координації рухів та емоційна лабільність, створюють значні перешкоди для стихійного засвоєння навичок ЗСЖ. На відміну від однолітків із типовим розвитком, діти з інтелектуальною недостатністю потребують багаторазового повторення дій, візуалізації кожного кроку та спеціально організованого корекційно-розвиткового середовища [1, с.14].

Здоров'язбережувальні технології в контексті спеціальної дошкільної освіти — це системно організована сукупність методів і прийомів, що спрямовані на захист здоров'я дитини від негативних факторів та активне формування культури здоров'я. У роботі з дошкільниками з ІП доцільно виокремити три ключові блоки технологій: медико-профілактичні, фізкультурно-оздоровчі та освітні (навчання ЗСЖ).

Ефективним засобом формування навичок ЗСЖ є використання візуальних алгоритмів та піктограм. Оскільки вербальна інструкція дітьми з ІП сприймається фрагментарно, наочні схеми процесу миття рук, чищення зубів або послідовності одягання на прогулянку стають « зовнішньою опорою» для пам'яті. Поступово зовнішній контроль з боку дорослого замінюється самоконтролем дитини за допомогою картки-підказки. Це сприяє не лише зміцненню здоров'я, а й розвитку автономності та впевненості у власних силах [3, 164].

Головне місце в системі оздоровлення займають технології корекції психоемоційного стану. Діти з інтелектуальними порушеннями часто демонструють високий рівень тривожності або агресивності. Використання методів арт-терапії, казкотерапії та релаксаційних вправ дозволяє стабілізувати нервову систему. Наприклад, вправа « Дихання животиком» з використанням іграшки-тренажера допомагає дитині навчитися заспокоюватися у стресових ситуаціях. Музикотерапія під час денного сну або самостійної гри створює сприятливий фоновий ритм, що гармонізує біологічні процеси в організмі.

Кінезіологічні вправи (пальчикова гімнастика, самомасаж, вправи на перехресну координацію) є критично важливими для дітей з ІП. Вони не лише покращують дрібну моторику, що безпосередньо пов'язано з мовленнєвими центрами мозку, а й підвищують працездатність дитини. Впровадження су-джок терапії (масаж долонь спеціальними кульками) сприймається дітьми як гра, але при цьому забезпечує стимуляцію біоактивних точок, що зміцнює імунітет та активізує когнітивну діяльність [2].

Складовою формування ЗСЖ є рухова активність, адаптована до можливостей дитини. Логоритміка та рухливі ігри з правилами допомагають дітям

з ІП краще орієнтуватися у просторі та контролювати власне тіло. Використання нетрадиційного обладнання (масажних килимків « стежка здоров'я» , сенсорних м'ячів, балансирів) стимулює пропріоцептивну систему, яка у дітей з ІП часто функціонує некоректно. Кожна фізична вправа має супроводжуватися поясненням: « Ми робимо це, щоб наші ніжки були сильними» , що формує елементарну рефлексію.

Процес формування навичок ЗСЖ неможливий без тісної взаємодії з родиною. Батьки дітей з ІП нерідко схильні до гіперопіки, що гальмує розвиток самостійності дитини. Завдання педагога — переконати родину в необхідності дотримання єдиного режиму дня та вимог до гігієни. Практичні майстер-класи для батьків щодо використання здоров'язбережувальних технік у домашніх умовах забезпечують неперервність корекційного впливу [4].

Оцінка ефективності впровадження здоров'язбережувальних технологій у дітей з ІП базується на моніторингу трьох показників: фізичного стану (частота захворювань), операційного складу навичок (здатність виконати гігієнічну процедуру) та когнітивного компонента (наявність уявлень про користь і шкоду для здоров'я). Досвід показує, що при систематичному використанні ігрових методів та візуальної підтримки, дошкільники з ІП здатні опанувати базовий рівень культури здоров'я, що є фундаментом для їхньої подальшої інтеграції в шкільне середовище.

Отже, можна стверджувати, що здоров'язбережувальні технології в роботі з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями є не просто доповненням до освітнього процесу, а його стрижневою частиною. Вони дозволяють компенсувати первинні дефекти розвитку через активізацію збережених функцій організму. Головною умовою успіху є індивідуалізація навантажень, емоційна залученість дитини та стабільність корекційного середовища. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка цифрових дидактичних ігор, спрямованих на закріплення знань про ЗСЖ у дітей з ментальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бех І. Педагогічна наука у контексті експериментально-виховних стратегій. *Рідна школа*. 2024. № 2/3. С. 15–20.

2. Колишкін О. В. Теорія і методика спеціальної освіти : підручник. Суми : Університетська книга, 2021. 364 с.

3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Панькова А. С., 2020. 312 с.

4. Оздоровчі технології в освіті : монографія / за ред. Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ, 2022. 256 с.

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

***Мороз В. П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема ефективної соціальної підтримки студентів, зокрема вразливих категорій. Зростання соціально-економічних викликів, посилення нерівності доступу до освітніх ресурсів, а також необхідність забезпечення психологічного благополуччя студентської молоді зумовлюють потребу у впровадженні інноваційних підходів до організації підтримувального освітнього середовища. У цьому контексті важливого значення набуває переорієнтація від традиційних моделей допомоги до таких, що базуються на принципах суб'єктності, активної участі та партнерської взаємодії студентів, що сприяє їхній соціальній адаптації, самореалізації та професійному становленню.

Метою розвідки є огляд підходів до соціальної підтримки вразливих категорій студентів у закладах вищої освіти та визначення особливостей активізації студентів як ефективної стратегії формування їхньої суб'єктності, соціальної адаптації та професійного становлення.

Активізація студентів, як стратегія соціальної підтримки, базується на принципах суб'єктності та залученості, що відображає саме сучасний підхід до розуміння соціальної роботи. Загалом, суб'єктний підхід передбачає розгляд

студента як активного учасника освітнього процесу, який не тільки засвоює знання, а й впливає на його зміст, динаміку та результати. Підхід ґрунтується на визнанні індивідуальної автономії, здатності до саморегуляції та відповідальності суб'єкта за власну освітню траєкторію. У контексті соціальної підтримки це означає, що студент не сприймається як пасивний реципієнт допомоги, а як ініціатор, партнер та співтворець підтримувального середовища [1].

Дослідники підкреслюють, що суб'єктність реалізується через розвиток внутрішньої мотивації, здатності до рефлексії та прийняття рішень. Наприклад, К. Бабак, Т. Слободянюк, М. Роганова, С. Рашидова, М. Роганов, А. Боднар, Ю. Журат та інші звертають увагу на значенні педагогічної взаємодії, що базуються на визнанні студентів як рівноправних суб'єктів навчання., що, своєю чергою, сприяє розвитку навичок самостійності, ініціативності, здатності до самореалізації навіть у складних соціальних обставинах.

У результаті, одним з основних аспектів цього підходу є створення можливостей для самореалізації та розвитку студентів у соціальному середовищі, що включає залучення до волонтерських ініціатив, студентських організацій, проєктів наставництва та громадських ініціатив. У цьому контексті акцент робиться не лише на отриманні допомоги, а й на формуванні активної позиції студентів, що сприяє їхній соціальній адаптації та професійному становленню [2].

Для ефективної організації соціальної підтримки вразливих категорій студентів необхідно розглядати її крізь призму цих наукових підходів. Кожен з яких пропонує специфічне розуміння підтримки, акцентуючи на різних механізмах її реалізації.

Зіставлення цих підходів у контексті їхньої ефективності, переваг та можливих обмежень подано в Таблиці.

Таблиця

Порівняльний аналіз підходів до соціальної підтримки вразливих категорій студентів

Підхід	Концептуальні засади	Переваги	Обмеження

Соціальний капітал	Взаємодія студентів у межах соціальних зв'язків, мереж довіри та взаємопідтримки, як механізм подолання соціальної вразливості.	Формування стійких соціальних зв'язків та почуття приналежності. Розширення можливостей студентів через неформальні соціальні мережі. Підвищення рівня соціальної інтеграції та адаптації.	Нерівність у доступі до соціального капіталу серед студентів різних категорій. Вразливість до змін у соціальному середовищі та міжособистісних відносинах.
Ресурсна підтримка	Надання матеріальних, інформаційних та психологічних ресурсів для забезпечення рівних освітніх можливостей.	Задоволення базових потреб студентів. Реалізація через державні, університетські та благодійні програми. Забезпечення стабільності у процесі навчання.	Ризик формування утриманських настроїв серед студентів. Фінансова та адміністративна обмеженість ресурсів. Може не враховувати індивідуальні особливості отримувачів.
Активізація студентів	Створення умов для самостійної участі студентів у волонтерських ініціативах, студентському самоврядуванні, громадських проєктах.	Сприяє формуванню відповідальності та автономності. Підвищує рівень соціальної мобільності та адаптації.	Високі вимоги до особистої мотивації студентів. Потребує ресурсів для координації волонтерських та громадських ініціатив.

		Сприяє розвитку лідерських якостей.	Не всі студенти мають достатній рівень готовності до активної участі.

Слід зазначити, що соціальна підтримка студентів у закладах вищої освіти є процесом, що ґрунтується на концепціях соціальної педагогіки, соціальної роботи, психології та управління освітою, які, доповнюючи одна одну, утворюють комплексну систему підтримки. Водночас розширене розуміння соціальної підтримки передбачає включення ідеї соціального благополуччя як інтегративного показника ефективності освітнього середовища, що визначає рівень комфорту, безпеки та можливостей студентів у навчальному закладі [3].

Зробимо висновок про те, що соціальна підтримка студентів у ЗВО є комплексним процесом, що ґрунтується на інтеграції підходів соціальної педагогіки, психології, соціальної роботи та управління освітою. Суб'єктний підхід визначає студента як активного учасника освітнього процесу, що сприяє розвитку його автономності, відповідальності та здатності до самореалізації. Активізація студентів через залучення до волонтерської діяльності, студентського самоврядування та громадських ініціатив є ефективною стратегією соціальної підтримки, яка підвищує рівень їхньої соціальної мобільності та адаптації. Порівняльний аналіз підходів (соціального капіталу, ресурсної підтримки та активізації студентів) засвідчив, що кожен із них має як переваги, так і обмеження, що зумовлює необхідність їх комплексного поєднання.

Перспективним напрямом є впровадження інтегративної моделі соціальної підтримки, орієнтованої на забезпечення соціального благополуччя студентів як показника ефективності освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бабак К. В., Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості. *Освіта регіону.* 2010. Т. 1, № 1. С. 102-105. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/187

2. Боднар А. Я., Журат Ю. В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2013. Т. 149. С. 37-43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2013_149_9

3. Роганова М. В., Рашидова С .С., Роганов М. М., Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. Т. 1. №. 1 (105). С. 141-151. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/download/656/625

ТЕХНОЛОГІЇ СЕНСОРНО-КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У ПІДГОТОВЦІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ

Мудрик Н. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Яковенко В.В., *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Проблема підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного навчання залишається однією з найактуальніших у сучасній спеціальній та інклюзивній освіті. Успішність адаптації дитини до освітнього середовища значною мірою залежить від рівня сформованості сенсорних процесів, когнітивної діяльності, мовлення, уваги, пам'яті та емоційно-вольової сфери. Недостатній розвиток зазначених компонентів у дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнює процес опанування навчальної діяльності, соціальної взаємодії та формування базових життєвих компетентностей. У зв'язку з цим особливого значення набуває впровадження сучасних технологій сенсорно-когнітивного розвитку [3, с. 45–60; 4, с. 330–335].

Сучасні наукові дослідження засвідчують, що сенсорний розвиток є основою пізнавальної активності дитини та передумовою формування навчальної компетентності. У працях вітчизняних науковців акцентується увага на необхідності раннього корекційно-розвиткового втручання та створення адаптованого освітнього середовища [2, с. 95–120; 4, с. 332–338]. Особливу увагу дослідники приділяють сенсорній інтеграції, нейропсихологічним підходам та ігровим технологіям розвитку [1, с. 25–27; 3, с. 52–58].

Метою дослідження є визначення ефективності технологій сенсорно- когнітивного розвитку у формуванні готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного навчання.

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються уповільненим темпом сприймання інформації, труднощами концентрації уваги, недостатнім розвитком дрібної моторики та сенсомоторної координації. У більшості випадків у них спостерігаються порушення просторового орієнтування, недорозвинення мовлення та низький рівень пізнавальної активності. Саме тому процес підготовки до школи має бути комплексним і системним [2, с. 110–115; 3, с. 60–70].

Однією з найбільш ефективних технологій є сенсорна інтеграція, яка спрямована на активізацію роботи різних аналізаторних систем. Використання сенсорних вправ сприяє розвитку координації рухів, уваги, пам’яті та просторового мислення [3, с. 50–55].

Важливе місце посідають когнітивно-розвиткові технології, спрямовані на формування елементарних математичних уявлень, мовленнєвих навичок та логічного мислення. Використання дидактичних ігор і наочного матеріалу значно полегшує засвоєння інформації дітьми з інтелектуальними порушеннями [1, с. 26–28; 4, с. 335–340].

Сучасна спеціальна освіта активно використовує елементи інклюзивного підходу та корекційних методик, які забезпечують розвиток самостійності, сенсомоторних навичок та пізнавальної активності дитини [2, с. 120–130].

Перспективним напрямом є використання цифрових технологій та інтерактивних засобів навчання, що дозволяє індивідуалізувати процес навчання відповідно до можливостей кожної дитини [3, с. 65–68].

Ефективність сенсорно-когнітивного розвитку значною мірою залежить від взаємодії педагогів, психологів, логопедів та батьків. Важливо забезпечити єдність вимог і систематичність корекційно-розвиткової роботи як у закладі освіти, так і вдома [2, с. 125–128; 4, с. 338–342].

Отже, технології сенсорно-когнітивного розвитку є важливим засобом підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного навчання. Їх комплексне використання сприяє розвитку сенсорних процесів, пізнавальної діяльності, мовлення, моторики та соціальної адаптації дитини.

Список використаних джерел

1. Докучина, Т. Психологічні особливості навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями *Освіта. Інноватика. Практика,* (2025). 13(2), 24–29. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i2-003

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2023. 304 с.

3. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський нац. ун-т, 2014. 260 с.

4. Трикоз С. Застосування сенсорних ігор та вправ у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку *Освіта осіб з особливими потребами.* 2020. № 16. С. 328–344.

ТРАНСАКЦІЙНА ТЕОРІЯ Л. РОЗЕНБЛАТТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ДОСВІД НІМЕЦЬКИХ МЕТОДИК В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Муслієнко О. В., *кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та журналістики імені професора Леоніда Ушкалова Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*

Сучасний етап розвитку середньої освіти вимагає переосмислення підходів до навчання літератури, що пов’язано з переходом від репродуктивної знаннєвої моделі до компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигми [12, с. 16]. У цьому контексті провідними орієнтирами літературної освіти стають не механічне засвоєння текстологічної інформації, а формування активного читача, здатного до критичного мислення, емоційної рефлексії та культурного діалогу. Запропонований підхід корелює з компетентнісною моделлю Нової української школи, зокрема з розвитком читацької, комунікативної та емоційно-етичної компетентностей. Проте реалізація цих завдань у практиці старшої школи часто ускладнюється домінуванням традиційних підходів, зосереджених на біографізмі та репродуктивному аналізі « авторського задуму» . Особливо помітною ця проблема є під час вивчення складних модерністських текстів у 10–11 класах, зокрема новели « Сойчине крило» Івана Франка, яка нерідко сприймається учнями як віддалений від сучасного досвіду та емоційно закритий твір. Одним із перспективних шляхів оновлення літературної освіти може стати інтеграція трансакційної теорії читання Л. Розенблатт у практику української школи з урахуванням досвіду сучасної німецької літературної дидактики.

Проблеми трансформації освітнього середовища та впровадження особистісно орієнтованих педагогічних стратегій досліджував І. Бех [2, с. 18]. У контексті розвитку теорії читацького відгуку важливе значення мають праці Л. В. Анісімової, яка розглядає трансакційну теорію Луїзи Розенблатт як важливу ланку між « новою критикою» та емпіричними підходами до аналізу читацького сприйняття [1]. Значний внесок у розвиток сучасної методики літератури в Україні здійснили також О. Ісаєва та Ж. Клименко, які акцентують увагу

на текстоцентричному підході та розвитку інтерпретаційної компетентності учнів [3]. Ідеї американської дослідниці щодо активної ролі читача в процесі творення смислу знайшли практичне втілення в сучасній німецькій літературній дидактиці, зокрема в межах напряму Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht [34]. Для сучасної німецької методики характерним є зміщення акценту з репродуктивного аналізу тексту на інтерпретаційну діяльність учня, поєднання читацької рецепції з творчою продукцією та розвиток здатності працювати зі смисловою неоднозначністю художнього твору. Попри активний розвиток рецептивної естетики та компетентнісного навчання, потенціал поєднання трансакційного підходу й продуктивних стратегій у практиці української літературної освіти залишається недостатньо дослідженим.

Метою дослідження є обґрунтування методичних перспектив застосування трансакційної теорії Л. Розенблатт та продуктивних стратегій німецької літературної дидактики для модернізації вивчення новели « Сойчине крило» Івана Франка в 10–11 класах.

Концептуальна новизна теорії Л. Розенблатт полягає в розмежуванні еферентного та естетичного типів читання [5, с. 24]. Дослідниця розглядає художній текст як відкриту структуру потенційних смислів, що актуалізуються в процесі трансакції — динамічної взаємодії між текстом і життєвим досвідом читача [5, с. 42]. Такий підхід легітимізує особистісний читацький відгук, сприяє розвитку толерантності до смислової неоднозначності тексту та формує навички аргументованої інтерпретації власних емоційних реакцій через звернення до тексту. Водночас інтерпретаційна діяльність учнів у запропонованій моделі спирається не на довільне « висловлення вражень» , а на текстуально верифіковану аргументацію.

Організація роботи з новелою « Сойчине крило» передбачає розмежування еферентного та естетичного режимів читання. На еферентному етапі учні формують інформаційний фундамент твору: визначають хронологію подій, простежують географічні переміщення героїні, укладають « словник епохи». Натомість естетичний етап фокусується на переживанні емоційного досвіду

читання. Для цього доцільно використовувати технологію повільного читання із веденням двочастинного щоденника подвійної нотації, у якому школярі паралельно фіксують текстові маркери та власні емоційні реакції, асоціації чи запитання. У такій моделі вчитель виконує функцію модератора читацького діалогу, уникаючи репродуктивного пошуку « правильної відповіді» .

Німецький досвід реалізації трансакційного підходу засвідчує ефективність продуктивних форм роботи, що поєднують інтерпретацію тексту з творчою діяльністю учнів.

Перший сценарій передбачає дописування текстуальних лакун через реконструкцію щоденникових записів та розширення епістолярію. Оскільки новела побудована як читання листа Мані, текст містить значний потенціал « прихованих смислових пауз « [5, с. 76]. Учням можна запропонувати написати невідіслані листи-відповіді Хоми на окремі частини послання або створити щоденникові записи Мані під час її перебування в Сибіру. Робота може бути продовжена завданням « Лист із майбутнього» , у межах якого старшокласники моделюють фінальне послання героїв через десять років після подій твору, проєктуючи власні уявлення про прощення, зрілість і психологічну травму.

Другий сценарій ґрунтується на зміні перспективи. Учні створюють короткі внутрішні монологи від імені другорядних персонажів — японського капітана Масао, залізничника Сигізмунда чи батька Мані. Такий підхід дозволяє відмовитися від однозначних моральних оцінок героїні та переводить обговорення в площину аналізу складних психологічних станів і моделей поведінки в кризових обставинах.

Третій сценарій пов’язаний із використанням методу застиглої картини (Standbild), поширеного в сучасній німецькій літературній дидактиці. Метод спрямований на просторово-візуальне моделювання внутрішнього конфлікту Хоми у фінальній сцені новели. Учні об’єднуються в групи, визначають домінантну емоцію епізоду та створюють сценічну композицію за допомогою жестів, міміки, дистанції між персонажами й просторового розташування. Після презентації відбувається колективне обговорення, під час якого школярі інтерпретують

психологічний підтекст створеної композиції та співвідносять його з модерністською природою тексту. За таких умов учитель постає не транслятором готових смислів, а фасилітатором безпечного простору для інтерпретаційного діалогу [4, с. 61].

Таким чином, інтеграція трансакційної теорії Л. Розенблатт і продуктивних стратегій німецької літературної дидактики створює перспективи для оновлення шкільного вивчення класичної літератури. Застосування естетичного читання та творчих форм інтерпретації сприяє актуалізації психологічного й емоційного потенціалу модерністських текстів для сучасних старшокласників та формує умови для розвитку зрілої читацької компетентності. Перспективним напрямом подальших досліджень може стати адаптація продуктивних стратегій німецької літературної дидактики до вивчення інших модерністських творів української літератури.

Список використаних джерел

1. Анісімова Л. В. Трансакційна теорія Луїзи М. Розенблатт: між текстом і читачем. *Синопсис: текст, контекст, media.* 2013. № 1. URL: https://kubg.edu.ua (дата звернення: 11.05.2026).
2. Бех І. Педагогічна наука у контексті експериментально-виховних стратегій. *Рідна школа*. 2024. № 2/3. С. 15–20.
3. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В. Текстоцентричний підхід у сучасній літературній освіті. Київ: Педагогічна думка, 2021. 214 с.
4. Spinner K. H. Literaturunterricht heute. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 184 S.
5. Rosenblatt L. M. Literature as Exploration. New York: Modern Language Association of America, 1938. 340 p.
6. Rosenblatt L. M. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. 196 p.

СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ВІД КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ДО ІННОВАЦІЙНИХ ПАРТНЕРСТВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Нагайчук О. В., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти Уманського національного університету*

Українське суспільство сьогодні перебуває у стані глибокої кризи, де найбільш психотравмуючою обставиною є повномасштабні військові дії. Війна завдала серйозних негативних наслідків усім сферам діяльності, і освіта не стала винятком. Масштабні руйнування освітньої інфраструктури, постійні загрози життю та здоров'ю здобувачів освіти і педагогів кардинально змінили пріоритети державної політики. Сьогодні в системі освіти на першому місці стоїть безумовна безпека дитини. Відповідно, підвищення рівня безпеки в державі досяжне лише через формування культури безпеки як якісно нового світоглядного підходу. Керівники закладів освіти та педагоги тримають свій освітній фронт і в цих надскладних умовах формують унікальний педагогічний досвід, переосмислюючи ціннісні складники освіти [4].

Питання формування безпечного освітнього середовища, розвитку культури безпеки та охорони праці в закладах освіти набули особливої актуальності в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Різні аспекти цієї багатогранної проблеми досліджували такі вчені, як О. Коберник, М. Садовий (теоретико-методологічні засади безпеки життєдіяльності та організації освітнього простору), О. Онаць (державно-громадське управління та партнерська взаємодія), М. Москалюк, Н. Бобро (трансформація освітніх процесів та діджиталізація в умовах військових дій). Окремі питання створення екосистеми здоров'я та безпеки у закладах вищої освіти розглядалися у міжнародних дослідженнях (O. Momot та ін.). Водночас, незважаючи на значну кількість ґрунтовних наукових розвідок, проблема комплексної інтеграції Кодексу безпечного освітнього середовища (КБОС) та формування інноваційних безпекових партнерств у специфічних реаліях воєнного стану залишається недостатньо розкритою і потребує подальшого системного аналізу.

Мета дослідження – визначити концептуальні складові безпечного освітнього середовища, проаналізувати стратегії формування культури безпеки, систематизувати практичні безпекові алгоритми та оцінити вплив партнерської взаємодії інституцій на якість освітніх процесів в умовах воєнного стану.

Безпечне освітнє середовище є багатовимірною категорією. В її основі лежить культура безпеки – інтегрована система знань, умінь, практичних навичок, ціннісних орієнтирів та установок, що забезпечують безпечну поведінку індивідів [5, с. 51].

Важливим інструментом інституціоналізації культури безпеки в закладах освіти є розробка та впровадження Кодексу безпечного освітнього середовища (КБОС). Відповідно до матеріалів нашого дослідження [5, с. 98], КБОС – це комплексний внутрішній документ закладу освіти, що регламентує ціннісні орієнтири, правила, процедури та стандарти взаємодії всіх учасників освітнього процесу з метою превенції та мінімізації будь-яких ризиків. Теоретичний конструкт КБОС є багатовимірним і базується на чотирьох взаємопов'язаних складових:

1. *Фізична складова безпеки.* Включає просторово-предметні умови, що гарантують збереження життя та здоров’я учасників. В умовах сьогодення ця складова передбачає стан інфраструктури, наявність та належне облаштування фонду захисних споруд (укриттів), дотримання норм і архітектурну доступність.

2. *Психологічна складова безпеки.* Передбачає створення емоційно комфортного мікроклімату, вільного від насильства та булінгу. Вимагає впровадження антибулінгових політик, системного психологічного супроводу здобувачів освіти (особливо ВПО та осіб з ООП), підтримки ментального здоров'я педагогів [2].

3. *Інформаційна (цифрова) безпека.* Регламентує правила безпечної життєдіяльності в кіберпросторі в умовах цифровізації навчання. Охоплює захист персональних даних, медіаграмотність та протидію кіберзагрозам.

4. *Соціально-правова (управлінська) складова.* Формує нормативно-правове поле функціонування закладу на принципах педагогіки партнерства та

спільної відповідальності [3]. Включає алгоритми дій у кризових ситуаціях та прозорі механізми реагування на порушення норм безпеки.

Комплексна імплементація цих складових дозволяє закладам освіти формувати стійку екосистему захисту. Проте, ключовим індикатором дієвості КБОС в умовах воєнного стану є рівень автоматизму практичних навичок учасників освітнього процесу. Успішна реалізація стратегії безпеки безпосередньо залежить від імплементації чітких протоколів реагування на такі типи небезпек:

1. Дії під час сигналу « Повітряна тривога» та евакуація. За сигналом тривоги освітній процес негайно призупиняється. Педагогічний працівник бере « евакуаційний рюкзак» та координує рух здобувачів освіти визначеними безпечними маршрутами до захисної споруди. Укриття заповнюється організовано; категорично забороняється самовільно залишати сховище до сигналу відбою.

2. Дії під час раптових обстрілів та стрілецького бою. На відкритій місцевості необхідно негайно лягти на землю (згрупувавшись у позу ембріона), закрити голову руками та трохи відкрити рот для запобігання баротравмі. Заборонено ховатися біля фасадів сучасних будівель, під транспортом або у підвалах панельних будинків. У приміщенні неухильно застосовується « правило двох стін» [5].

3. Протимінна безпека. При виявленні вибухонебезпечних предметів (ВНП) головне правило – зупинитися, уникнути паніки, не наближатися до предмета. Необхідно попередити оточуючих, відійти на безпечну відстань тим самим маршрутом і повідомити служби порятунку.

Партнерство закладів вищої освіти (ЗВО) та владних структур. Якщо на рівні загальної середньої освіти фокус робиться на базовій безпеці та евакуації, то на рівні вищої школи безпекове середовище набуває професійно-прикладного характеру. Партнерство між ЗВО та владними структурами стає критично важливим фактором. Результати досліджень [1; 3] доводять, що така взаємодія підвищує практичне застосування освітнього змісту. Інноваційним підходом є розширення можливостей стажування та симуляцій, що значно ефективніше у ЗВО з міцними урядовими зв'язками. Завдяки цьому здобувачі вищої освіти

показують вищий рівень підготовленості, а держава отримує базу добре підготовлених випускників для секторів громадської безпеки.

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що створення безпечного освітнього середовища в умовах сучасних викликів вимагає комплексного, системного підходу. Стратегії формування такого середовища мають базуватися на:

- Системному розвитку культури безпеки та імплементації Кодексу безпечного освітнього середовища (з його фізичною, психологічною, інформаційною та правовою складовими).
- Неухильному дотриманні практичних протоколів безпеки воєнного стану, організації укриттів та доведенні алгоритмів дій до автоматизму.
- Розширенні інноваційного партнерства між ЗВО та державними структурами, що забезпечує якісну підготовку фахівців, здатних ефективно діяти та управляти процесами в умовах перманентних загроз.

Список використаних джерел

1. Нагайчук О. В., Зоря М. В., Кучинський С. А. Інноваційні підходи до створення безпечного освітнього середовища для здобувачів вищої освіти в Україні під час війни. *Педагогічна Академія: наукові записки*. Вип. 12. 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14228532

2. Нагайчук О.В. Формування психологічно безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану: аспекти безпеки життєдіяльності. *International Scientific and Practical Conference « Current Issues in Science, Education, and Technology in the Context of Modern Challenges» :* Conference Proceedings (Boston, USA, November 20, 2025). Boston, USA : Golden Quill Publishing, 2025. P. 27-30. URI: https://www.economics.in.ua/2025/11/20.html

3. Нагайчук О.В., Кирчата І.М., Голодюк Г.І. Партнерство закладів вищої освіти та владних структур у сфері безпеки: оцінювання впливу на освітні процеси. *Педагогічна Академія: наукові записки.* Вип. 9.

2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13251325.https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17427

4. Нагайчук, О. В. Система освіти України: стратегії формування культури безпеки. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Київ : Видавничий дім « Гельветика» , 2025. Вип. 161. С. 105–118. DOI:https://doi.org/10.31392/NZ-udu-161.2025.12

5. Організація безпечного освітнього середовища: навч.-метод. посіб. / уклад. О. В. Нагайчук. Умань : Візаві, 2024. 194 с. URI: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17421

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК

Нагорна Л. А., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Яковенко В. В., *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу» Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Комунікативна компетентність є важливою умовою соціальної адаптації, успішної взаємодії з оточенням та гармонійного розвитку особистості. У дітей з інтелектуальними порушеннями, затримкою психічного розвитку, аутистичними проявами та мовленнєвими порушеннями часто спостерігаються труднощі встановлення контакту, недостатній рівень мовленнєвої активності, обмеженість словникового запасу та низька здатність до емоційного самовираження. У зв’язку з цим актуальним є пошук ефективних

корекційно-розвиткових технологій, серед яких важливе місце займає пісочна терапія [2, с. 214; 5, с. 143].

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що пісочна терапія є ефективним засобом психолого-педагогічного впливу, який поєднує елементи гри, сенсорного розвитку, арттерапії та емоційного самовираження. Дослідники зазначають, що взаємодія з піском сприяє зниженню тривожності, розвитку дрібної моторики, стимуляції мовлення та формуванню навичок соціальної взаємодії [1, с. 18–19]. Значна увага приділяється використанню ігрових терапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки саме ігрова форма діяльності створює безпечне середовище для комунікації та розвитку емоційної сфери [3, с. 156; 5, с. 148].

Метою дослідження є визначення корекційно-розвиткового потенціалу пісочної терапії у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами.

Пісочна терапія базується на використанні природного сенсорного матеріалу – піску, який створює умови для вільного самовираження дитини. Під час взаємодії з піском активізуються тактильні відчуття, розвивається сенсомоторна координація, формується здатність до концентрації уваги та регуляції емоційного стану. Дитина через гру отримує можливість виражати власні переживання, емоції та потреби без страху помилки чи осуду [4, с. 201].

Особливого значення пісочна терапія набуває у формуванні комунікативних навичок. Виконання спільних ігрових завдань у пісочниці стимулює розвиток діалогічного мовлення, уміння взаємодіяти з однолітками та дорослими, домовлятися, ставити запитання та висловлювати власні думки [2, с. 220; 4, с. 205]. У процесі сюжетно-рольових ігор дитина навчається використовувати мовлення як засіб комунікації та соціальної взаємодії.

Важливим аспектом пісочної терапії є розвиток емоційного інтелекту. Створюючи різноманітні композиції з використанням фігурок, дитина моделює життєві ситуації та вчиться розпізнавати емоційні стани. Це сприяє формуванню емпатії та емоційної чутливості [5, с. 152]. Водночас позитивний емоційний фон

занять знижує рівень психологічної напруги та сприяє подоланню комунікативних бар'єрів.

У практиці спеціальної освіти ефективними є вправи на спільне будування композицій, створення « піщаних історій» , моделювання соціальних ситуацій та вправи на розвиток дрібної моторики. Такі види діяльності стимулюють мовленнєву активність, збагачують словниковий запас і розвивають здатність до послідовного висловлювання [1, с. 19; 3, с. 158]. Крім того, робота з піском сприяє розвитку уваги, уяви та просторового мислення.

Ефективність пісочної терапії значною мірою залежить від професійної компетентності педагога або психолога. Фахівець має створити атмосферу психологічної безпеки, підтримувати ініціативність дитини та враховувати її індивідуальні можливості й потреби [4, с. 210]. Важливо також забезпечити систематичність занять і поєднувати пісочну терапію з іншими корекційно- розвитковими технологіями.

Отже, пісочна терапія має значний корекційно-розвитковий потенціал у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами. Її використання сприяє розвитку мовлення, емоційної сфери, соціальної взаємодії та пізнавальної активності дитини.

Список використаних джерел

1. Бех І. Педагогічна наука у контексті експериментально-виховних стратегій. *Рідна школа*. 2024. № 2/3. С. 15–20.

2. Карпенко О. Г., Романова Н. Ф. Теорія та практика соціальної роботи : навч. посіб. Київ : Видавничий дім « Слово» , 2025. 408 с.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2023. 304 с.

4. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2022. 312 с.

5. Титаренко Т. М. Психологічні технології розвитку особистості дитини в умовах сучасної освіти. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 276 с.

МІЖНАРОДНІ МОДЕЛІ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Наконечна Л. Й., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри алгебри і методики навчання математики*

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Трансформація сучасної освіти в Україні, зумовлена впровадженням концепції « Нова українська школа» та викликами воєнного стану, вимагає від учителя математики не лише глибоких предметних знань, а й здатності до постійної адаптації, опанування нових технологій та психологічної стійкості. Математична освіта є фундаментом технологічного прогресу, проте традиційні моделі підвищення кваліфікації часто не встигають за динамікою змін у дидактиці та цифровізації.

Питання професійного розвитку вчителів перебувають у центрі уваги як українських (В. Кремень, Н. Тарасенкова, О. Семеніхіна, С. Ракітіна), так і зарубіжних дослідників (L. Darling-Hammond, T. Guskey, D. Ball). Зокрема, у звітах OECD підкреслюється, що найефективнішим є розвиток, інтегрований у щоденну практику.

Метою статті є аналіз сучасних міжнародних моделей безперервного професійного розвитку учителів математики в контексті їх адаптації до українського освітнього простору.

Міжнародна спільнота розглядає Continuous Professional Development (CPD) не як епізодичне відвідування курсів, а як циклічний, рефлексивний процес. Лінда Дарлінг-Геммонд, провідна дослідниця з освітньої політики, у своїй монографії зазначає: « Найефективніше професійне навчання — це те, що безпосередньо пов'язане з роботою вчителів з їхніми учнями, є тривалим у часі та підтримується через співпрацю в професійних спільнотах» [2, с. 12].

Для вчителів математики це означає зміщення акценту з « що викладати» на «як учні конструюють математичні знання» . У дисертаційному дослідженні

американської дослідниці Дебори Болл (D. Ball) обґрунтовано концепцію Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), яка доводить, що вчителю потрібні специфічні математичні знання, які не використовуються в інших професіях (наприклад, розуміння типових помилок учнів при діленні дробів).

Однією з найбільш обговорюваних у Scopus-виданнях є модель «Lesson Study» . Стівен Стіглер та Джеймс Гіберт у праці « The Teaching Gap» підкреслюють: « Японські вчителі математики розглядають викладання як професію, що потребує постійного вдосконалення через спільне дослідження уроку, де фокус зміщений з діяльності вчителя на мислення учня» [6, с. 85].

Переваги впровадження моделі « Lesson Study» :

- Спільне планування складних тем — учителі разом розробляють послідовні сценарії уроків з тем, що викликають труднощі (наприклад, параметри, стереометрія), узгоджують завдання та очікувані прояви учнівського мислення.
- Відкриті мікро-дослідження реакції учнів — короткі експерименти на уроці дозволяють перевіряти різні формулювання задач і підходи, фіксувати, які завдання стимулюють глибше розуміння.
- Колективна рефлексія над методикою — після уроку команда аналізує спостереження, виявляє системні помилки та визначає ефективні прийоми для корекції.
- Професійне зростання через спостереження — вчителі отримують зворотний зв’язок, переймають практики колег і формують спільні стандарти викладання.

В умовах української школи, де педагог часто працює ізольовано, впровадження дослідження уроку створює передумови для системної колаборації та підвищення якості навчання.

Згідно з моделлю TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), професійний розвиток учителя має відбуватися на перетині трьох взаємопов’язаних доменів — змісту, педагогіки та технологій. Як наголошують Мішра та Колер, «справжнє інтегрування технологій вимагає розуміння того, як технологічні засоби

можуть посилювати репрезентацію математичних концепцій, які інакше важко осягнути» [4, с. 1022]. Для вчителя математики це означає не просто технічну заміну традиційних інструментів новими пристроями, а переосмислення ролі технологій у навчальному процесі: замість пасивного демонстрування формул на інтерактивній дошці слід використовувати симуляції й візуалізації, що роблять абстрактні поняття інтуїтивно зрозумілими; замість універсальних завдань — адаптивні системи й інтелектуальні репетитори, які персоналізують навчальний шлях, відстежують прогрес і пропонують диференційований зворотний зв'язок; замість поверхневого контролю — інструменти аналітики, що діагностують логіку розв'язання й виявляють системні непорозуміння. У підсумку інтеграція в межах TPACK має на меті не замінити вчителя технологією, а посилити його здатність моделювати навчальні процеси, діагностувати мислення учнів і цілеспрямовано коригувати педагогічні практики.

Український контекст вимагає гнучкого підходу до адаптації міжнародних моделей професійного розвитку. За умов обмеженого фінансування та високого навантаження на вчителя найбільш життєздатними стають ті моделі, що поєднують масштабованість і локальну релевантність: підготовка вчителів-менторів, які опановують інноваційні підходи та передають їх у свої громади; короткі інтенсивні програми мікронавчання, що дають вузькоспеціалізовані навички, наприклад у застосуванні STEM-проектів у курсі геометрії; а також створення мережевих професійних спільнот із використанням платформ для міжнародного обміну досвідом.

Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що безперервний професійний розвиток учителя математики має бути контекстуальним, тобто спрямованим на розв'язання реальних проблем конкретного класу; колаборативним, базуватися на співпраці з колегами, а не на індивідуальній звітності; та технологічним у тому сенсі, що ІТ інтегруються не як декоративний додаток, а як засіб трансформації математичного мислення. Для українських учителів математики міжнародні моделі відкривають шлях із методичного консерватизму до активної участі в глобальному науково-освітньому просторі, проте їхня реалізація потребує створення

інституційних умов — часу, ресурсів і мотивації — на рівні кожної школи, а також системної підтримки на регіональному та національному рівнях.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

2. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p.

3. Hattie J. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge, 2012. 280 p.

4. Koehler M. J., Mishra P. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2009. Vol. 9, No. 1. P. 60–70.

5. OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris : OECD Publishing, 2019. 312 p.

6. Stigler J. W., Hiebert J. The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. New York: Free Press, 1999. 210 p.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

***Негуторова Ю. С.**, здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А6 Спеціальна освіта (А6.01 Логопедія) Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Васильєв С. В.**, кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних дисциплін Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток освітньої сфери в Україні дедалі виразніше пов’язується з утвердженням людиноцентричної моделі освіти,

у межах якої дитина розглядається не як об’єкт педагогічного впливу, а як суб’єкт права, гідності та індивідуального розвитку. Саме тому проблема формування інклюзивного освітнього середовища сьогодні є не лише педагогічною, а й філософсько-правовою. Її актуальність зумовлена тим, що рівень демократичності та гуманізму держави значною мірою визначається її здатністю забезпечити реальне, а не декларативне право кожної дитини на якісну освіту незалежно від стану здоров’я, особливостей психофізичного розвитку чи освітніх труднощів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Іноді українські науковці присвячують власні праці дослідженню проблем правового регулювання інклюзивної освіти. Під час нашого дослідження використано праці С. В. Васильєва [1], Л. І. Пархоменко [2], В. В. Стойка та В. Ю. Йовдій [3], а також законодавчі і підзаконні акти.

Виклад основного матеріалу. Українське законодавство гарантує інклюзивне навчання та інклюзивне освітнє середовище. Відповідно до п. 12 і п. 13 ч. 1 ст. 1 Закону України « Про освіту» інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Водночас, інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4]. Таке нормативне закріплення відображає перехід від медичної до соціально-правової моделі розуміння особливих освітніх потреб, коли основний акцент переноситься з освітніх труднощів дитини на необхідність трансформації самого освітнього простору.

Міжнародно-правовим підґрунтям інклюзивної освіти є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, яка зобов’язує держави-учасниці забезпечувати інклюзивну систему освіти на всіх рівнях та створювати умови для повного розвитку людського потенціалу, почуття гідності й самоповаги осіб з інвалідністю [5]. Зазначимо, що філософський зміст інклюзії полягає в тому, що кожна дитина

визнається цінністю незалежно від того, наскільки її освітні потреби відповідають умовному « нормативному» стандарту. Правовий зміст полягає в обов'язку держави та закладів освіти створити такі умови, за яких дитина не буде виключена з освітнього процесу через особливості свого розвитку. Отже, інклюзія — це не пільга і не виняток, а спосіб реалізації загального конституційного принципу рівності у сфері освіти.

Важливою ознакою сучасного підходу до інклюзії є те, що право дитини з особливими освітніми потребами не зводиться лише до формального зарахування у заклад освіти. Реалізація цього права передбачає створення цілісної системи підтримки, яка охоплює доступне архітектурне середовище, адаптовані або модифіковані освітні програми, психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвиткові послуги, спеціальні засоби навчання, участь батьків у прийнятті освітніх рішень та взаємодію між закладом освіти й інклюзивно-ресурсним центром. Відповідно до ст. 26 Закон України « Про повну загальну середню освіту» заклади загальної середньої освіти на підставі письмових звернень батьків дітей з особливими освітніми потребами утворюють інклюзивні класи у порядку, визначеному законодавством. Потреба учня з особливими освітніми потребами в індивідуальній програмі розвитку, індивідуальному навчальному плані визначається згідно з висновком інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини [6]. У свою чергу, Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти деталізує механізми такого навчання, зокрема роль команди психолого-педагогічного супроводу, зміст індивідуальної програми розвитку, питання адаптації освітнього середовища та залучення асистента вчителя [7]. Вказані засоби правового регулювання свідчать про те, що інклюзивність в українській освіті набуває інституційної, а не декларативної форми.

Суттєвим елементом забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами є діяльність інклюзивно-ресурсних центрів. Відповідно до Положення про інклюзивно-ресурсний центр, вони створюються з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної

середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення її системного кваліфікованого супроводу [8]. Отже, ІРЦ є не допоміжним, а ключовим елементом інклюзивної моделі, оскільки саме на підставі їхнього висновку визначаються освітні труднощі дитини, рівень підтримки та необхідні освітні й корекційні послуги. Це дає підстави стверджувати, що сучасне інклюзивне середовище в Україні має міжвідомчий характер, поєднуючи освітній, психологічний, соціальний та управлінський компоненти.

Не менш важливим механізмом реалізації права дитини на інклюзивне навчання є діяльність команди психолого-педагогічного супроводу. Примірне положення про таку команду передбачає, що її робота ґрунтується на принципах поваги до індивідуальних особливостей дитини, дотримання її інтересів, командного підходу, активної співпраці з батьками, конфіденційності та міжвідомчої взаємодії [9]. Наголосимо, що саме команда супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку, визначає напрями психолого- педагогічних корекційно-розвиткових послуг, здійснює моніторинг динаміки розвитку дитини та коригує зміст підтримки залежно від її освітніх потреб. філософському вимірі така модель демонструє відхід від авторитарної освітньої парадигми до партнерської, у якій батьки, педагоги, психологи, фахівці ІРЦ та інші учасники освітнього процесу розглядаються як співтворці умов розвитку дитини. У правовому вимірі це означає, що інтереси дитини повинні бути не формально задекларовані, а процедурно забезпечені через командну форму прийняття рішень.

Особливу увагу слід звернути на індивідуальну програму розвитку (далі – ІПР) як центральний документ, що забезпечує персоналізацію інклюзивного навчання. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти визначає, що ІПР складається командою психолого-педагогічного супроводу протягом двох тижнів з початку навчання учня з особливими освітніми потребами, підписується всіма членами команди, одним із батьків та затверджується керівником закладу освіти. ІПР містить інформацію про особливості розвитку дитини, засвоєння нею освітньої програми, потребу

в індивідуальному навчальному плані, а також перелік необхідних психолого- педагогічних і корекційно-розвиткових послуг [7]. Саме через ІПР право дитини на освіту набуває конкретного змісту: воно перетворюється з абстрактної норми на систему реальних дій, адаптацій, методів, форм підтримки та очікуваних результатів. Тому ІПР є практичним інструментом реалізації освітніх прав дитини.

Наукові праці українських дослідників підтверджують окремі проблеми у правовому регулюванні інклюзивного навчання в Україні. Зокрема, Л. Прохоренко доводить, що серед основних бар'єрів інклюзивної освіти залишаються хибне розуміння доступного середовища, недостатнє вміння створювати універсальний дизайн, відсутність спеціальних пристроїв і належного навчально-методичного забезпечення, а також недосконале впровадження освітніх, цифрових і корекційно-розвивальних технологій в освітній процес [2, с. 207]. Дослідження групи науковців засвідчує, що інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни не лише зберегли значення, а й стали критично важливими для підтримки дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із числа внутрішньо переміщених осіб [3, с. 118]. С. В. Васильєв наголошує, що недостатньо розроблена правова база діяльності спеціальних навчально-реабілітаційних підрозділів [1, с. 112]. Це свідчить про те, що інклюзивний освітній простір має бути не статичним, а адаптивним, здатним забезпечувати реалізацію прав дітей навіть у кризових умовах.

Висновок. Формування інклюзивного освітнього середовища є необхідною умовою реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами, оскільки саме через нього забезпечується поєднання правових гарантій, педагогічної підтримки, інституційної взаємодії та гуманістичних цінностей освіти. Інклюзивне середовище не зводиться лише до фізичної доступності чи формального відкриття інклюзивного класу. Його сутність полягає у створенні такого освітнього простору, в якому дитина з особливими освітніми потребами отримує не символічне право бути присутньою, а реальну можливість навчатися, розвиватися, взаємодіяти, досягати результатів і відчувати себе повноправним учасником освітнього процесу.

Саме тому подальший розвиток інклюзивної освіти в Україні повинен ґрунтуватися на послідовному вдосконаленні нормативної бази, підсиленні ролі ІРЦ, розвитку професійної компетентності педагогів, розбудові безбар'єрного середовища та утвердженні у суспільній свідомості цінності людської різноманітності.

Список використаних джерел

1. Васильєв С. В. Нормативно-правове регулювання вищої освіти осіб з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2026. № 1(112) С. 101–113.
2. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність освітнього простору: діти з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. Вип. 25. С. 203–219. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25
3. Прохоренко Л. І., Стойка В. В., Йовдій В. Ю. Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. Вип. 23. С. 115–130. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i23.234
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 20 квітня 2026 року)
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю, ухвалена генеральною асамблеєю ООН від 13.12.2006. : станом на 19 черв. 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 20 квітня 2026 року)
6. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX : станом на 17 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 20 квітня 2026 року)
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 15.09.2021 № 957: станом на 31 жовт. 2025 р. . URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text (дата звернення: 21 квітня 2025 року)

8. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 № 545 : станом на 28 серп. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text (дата звернення: 21 квітня 2025 року)

9. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 № 787 : станом на 29 трав. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25#Text (дата звернення: 21 квітня 2025 року)

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАНЯТТЯХ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ГУРТКАХ

Нікуленко С. І., *кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри культурологічних дисциплін та образотворчого мистецтва Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Пономаренко Д.О., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 034 Культурологія Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває проблема створення безпечного освітнього середовища, яке забезпечує не лише фізичний захист дитини, а й її психологічний комфорт, емоційне благополуччя та можливість творчої самореалізації. Особливого значення це питання набуває у діяльності художньо-творчих гуртків, де освітній процес тісно пов’язаний із розвитком емоційної сфери, уяви, комунікації та самовираження дітей.

Відповідно до положень Нової української школи, безпечне освітнє середовище визначається як сукупність умов, що унеможливлюють заподіяння

фізичної, психологічної, інформаційної чи соціальної шкоди учасникам освітнього процесу [2]. У художньо-творчій діяльності важливо забезпечити атмосферу підтримки, довіри, емоційної відкритості та педагогіки партнерства, адже саме такі умови сприяють гармонійному розвитку особистості дитини. На важливість гри в розвитку дитини звертали увагу ще античні філософи. Ці думки отримали підтримку в наступні епохи та спиралися на розуміння, що гра є природною формою діяльності дітей, через яку вони пізнають навколишній світ.

Позитивне значення використання ігор у процесі навчання не викликає сумніву й сьогодні, висвітленню різних аспектів реалізації ігрових форм приділяли належну увагу видатні педагоги, закордонні та вітчизняні науковці, ці ж питання привертають увагу дослідників в останні роки, а саме: Грицишин М., Євдокимов М., Колток Л., Матвієнко О., Савченко О., Тимощук Г., Ярмошкіна Я. [1; 3; 6; 8; 9].

Так Скоромна М. і Голубенко О. вважають, що сьогодні дидактична гра почала використовуватися як вмотивований метод навчання, а сучасні освітні підходи лише збільшують значення гри як ефективного засобу навчання [7].

Українська дослідниця Олена Коваленко підкреслює, що: « Дидактичні ігри та вправи відкривають дітям широкий простір для самостійного пізнання світу» [5, с. 1]. Привертає увагу публікація Тимощука Г., який зазначає, що сьогодні залишаються певні упередження в академічній спільноті щодо суто розважального ефекту, інтерес до гейміфікаці у процесі навчання та кількість відповідних запитів у пошукових системах різносторонніми педагогічними позиціями на основі прийняття факту об’єктивності інформатизації освітнього середовища як джерела новотворень [8, с. 331].

Метою дослідження є висвітлення ролі дидактичних ігор у формуванні безпечного освітнього середовища та гармонійному розвитку дітей на заняттях у художньо-творчих гуртках з урахуванням сучасних умов.

Сьогодні проблема створення безпечного освітнього середовища для дітей не втрачає гостроти, адже тривалий стрес, емоційна напруга та обмеженість матеріальних ресурсів суттєво впливають на їхній психологічний стан і можливості повноцінного розвитку. У діяльності художньо-творчих гуртків, що не припиняють

своєї роботи незважаючи на необхідність в умовах війни працювати дистанційно, важливим засобом підтримки емоційного благополуччя, відчуття захищеності та конструктивної взаємодії стають дидактичні ігри. Їх цінність полягає також у доступності, оскільки більшість ігрових форм можна реалізовувати навіть за умов дефіциту навчальних матеріалів, використовуючи прості творчі завдання, словесні вправи та колективну взаємодію.

За таких обставин дослідження ролі дидактичних ігор у формуванні безпечного освітнього середовища на заняттях у художньо-творчих гуртках набуває особливого практичного значення. Образотворча діяльність, декоративно- ужиткове мистецтво, ліплення, колективні творчі проєкти сприяють розвитку емоційного інтелекту, зниженню тривожності, формуванню навичок співпраці та самопрезентації, мають значний потенціал для формування позитивного психологічного клімату.

Доцільним є використання таких ігрових форм, як творчі асоціативні вправи, рольові мистецькі ситуації, колективне створення композицій, ігри на розвиток кольорового сприйняття та художньої уяви. Наприклад, гра « Створи настрій кольором» допомагає дітям усвідомлювати власний емоційний стан і виражати його через мистецькі образи, а колективні творчі завдання формують навички взаємопідтримки та толерантної комунікації.

В умовах війни та суспільної кризи особливого значення набуває створення безпечного освітнього середовища для дітей, яке сприяє емоційній стабільності, відчуттю захищеності та повноцінному розвитку. Постійне психоемоційне напруження, спричинене воєнними обставинами, а також обмеженість ресурсів ускладнюють організацію освітнього процесу, зокрема в художньо-творчих гуртках. За таких умов дидактичні ігри виступають доступним і дієвим педагогічним засобом, що допомагає підтримувати позитивний емоційний клімат, активізувати пізнавальний інтерес і налагоджувати доброзичливу взаємодію між дітьми. Враховуючи мінливість обставин слід бути готовим для проведення імпровізаційних ігор, які завдяки своїй спонтанності, допомагають дітям адаптуватися до різних умов і ситуацій, розвиваючи гнучкість мислення

та креативність. Вони дозволяють дітям експериментувати з різними стилями комунікації, що допомагає їм у подальшому легше знаходити підхід до інших людей, швидко пристосовуватися до нових умов і проявляти ініціативу [3].

Цілком слушною є думка Тимощука Г., який наголошує, що загалом гейміфікація сприяє успішній взаємодії усіх учасників освітнього процесу. І цей факт є дійсно важливим, ураховуючи те, що сучасні здобувачі є « цифровими аборигенами» , які вже народились в інформаційному суспільстві, звикли швидко сприймати контент, робити одночасно декілька справ, отримувати миттєвий зворотний зв'язок і постійні заохочення у вигляді певних відзнак і мають складнощі зі сприйняттям і засвоєнням великих об'ємів навчального матеріалу зростає [8, с. 330].

Проте, коли вже важко уявити освітньо-виховний процес без застосування цифрових технологій, в умовах відсутності електрики, ми згадали добре відоме гасло « Усе у твоїх руках» . Тому перевагу стали надавати технікам, які можна виконати з доступної сировини. Педагоги змушені враховувати обмеженість матеріалів у дітей та більше приділяти увагу роботі графічних техніках, широко використовувати аплікацію та колаж, застосовувати газетний папір тощо. Для занять з мистецтва особливо добре працюють ігри, що поєднують спостереження, інтерпретацію, асоціативне мислення та елементи рольової взаємодії; сприяють розвитку пам'яті, спостережливості, уваги до деталей, навичок візуального аналізу, асоціативного та культурно-історичного мислення. Наприклад;

– » Впізнай епоху» , де за зображення творів мистецтва гуртківці мають визначити стиль, епоху та назвати характерні ознаки.

– » Мистецький детектив» . Педагог описує твір без назви й автора, а діти за деталями – здогадуються, про що йдеться. Наприклад: « На картині зображено нічне небо, закручені зорі, кипарис і село…» – це …

– » Живі картини» . Гуртківці відтворюють композицію відомого твору жестами, позами й мімікою, а інші відгадують автора або назву.

– » Культурна хронологія» . Командам видають картки з іменами митців, назвами творів, історичними подіями. Треба правильно вибудувати часовий ланцюжок.

– «Створи музейну етикетку» . Дітям показують твір без підпису. Вони мають створити короткий музейний опис: назва, автор, епоха, техніка, ідея.
– «Асоціативний міст» . Називається художній твір або культурне явище, а гуртківці повинні швидко запропонувати асоціації – кольори, слова, емоції, музичні образи.

Всі наведені приклади можна реалізувати в оф-лайн та он-лайн форматах. І в загалі, якщо говорити про модернізацію в освіті, то дедалі ми отримуємо можливості для поєднання навчання, гри та цифрових технологій.

Опанування якими дає можливість використовувати: інтерактивні презентації, віртуальні квести, освітні платформи. Серед особливо популярних програми: LearningApps, Wordwall, Kahoot, Canva, Plickers, Quizizz, PowerPoint.

Робота мистецьких гуртків у дистанційному форматі, в умовах війни, набувають особливої актуальності, бо через оптимізацією навчання (скорочення тривалості уроків, обмеження дисциплін - уроки з мистецтва практично не проводяться) можливість відвідувати гуртки забезпечує підтримку емоційного стану та сприяє збереженню безперервності творчого розвитку їх відвідувачів.

Отже, безпечне освітнє середовище у художньо-творчих гуртках є важливою умовою гармонійного розвитку дітей, їхнього творчого становлення. Використання дидактичних ігор у цьому процесі сприяє створенню атмосфери психологічного комфорту, розвитку соціальних навичок і формуванню позитивного ставлення до навчально-творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Колток Л., Грицишин М. Використання ігрових педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2023. № 1. С. 75–80.

URL: https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1038/958 (дата звернення: 22.04.2026 р.).

2. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 02.04.2026 р.).

3. Матвієнко О. В., Євдокимов М. М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 7(2). С. 70-80. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d6897606-2b75-4d29-b4c4-e3a57553b8c7/content (дата звернення: 04.04.2026 р.) Освітній процес в умовах війни: рекомендації МОН на початку 2023-2024 н. р. URL: https://pon.org.ua/novyny/10545-osvitnii-proces-v-umovakh-viiny-rekomendacii-mon.html (дата звернення: 04.04.2026 р.).

5. Особливості використання дидактичних ігор та вправ у освітньому процесі: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4641/ (дата звернення: 26.04.2026 р.).

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

7. Скоромна М. В., Голубенко О. В. дидактична гра як засіб розумового розвитку молодшого школяра. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 40, С. 45-48. URL: https://innovpedagogy.od.ua/archives/2021/40/11.pdf (дата звернення: 26.04.2026 р.).

8. Тимощук Г. В. Гейміфікація освітнього процесу: сучасний погляд. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 328-332. URL: https://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/34178 (дата звернення: 02.04.2026 р.).

9. Ярмошкіна Я. Дидактичні ігри як засіб формування логіко-математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки*. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 679–682. URL:

https://dspace.vspu.edu.ua/items/1510258b-1d09-48e0-89a4-c134609cc42b (dspace.vspu.edu.ua) (дата звернення: 02.04.2026 р.)

SAFE FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS FACTOR IN THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE AMONG SCHOOLCHILDREN

Novak M. V., *Master's degree candidate in A 4 Secondary Education (Language and Foreign Literature (English)), Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy* **,** ***Fedorova O. V.,*** *candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy.*

The modern educational process takes place in conditions of significant social, psychological and information challenges. Schoolchildren are faced daily with academic workload, emotional stress, the need to quickly adapt to changes, work with large amounts of information, interact with peers and adults, overcome the fear of mistakes and evaluation. This problem becomes especially relevant in conditions of martial law, when anxiety, instability, disruption of the usual rhythm of life, distance or blended learning, emotional exhaustion of children and teachers are added to ordinary educational difficulties. In such circumstances, the school must not only ensure the acquisition of knowledge, but also create a safe, supportive and psychologically comfortable environment that contributes to the development of the student's personality, his emotional balance and stress resilience [1, p. 273].

A special place in this process is occupied by the teaching of a foreign language. A foreign language is not only an educational subject, but also a means of communication, self-expression, intercultural dialogue and social interaction. At the same time, it is during foreign language lessons that students often experience increased psychological stress. This is due to the need to speak in front of the class, pronounce words correctly, quickly select language tools, respond to questions, perform dialogic tasks, read aloud or present their own opinion in another language. For many schoolchildren, such activities are

accompanied by fear of making mistakes, insecurity, shyness, fear of criticism or ridicule from classmates [2, p. 326]. Therefore, the organization of a safe foreign language educational environment is an important condition not only for successful language acquisition, but also for the formation of school students' stress resilience.

The purpose of the study is to determine the role of a safe foreign language educational environment in the formation of schoolchildren's stress resilience and to substantiate the pedagogical conditions for its effective organization.

In scientific and pedagogical literature, a safe educational environment is considered as a system of conditions that provides physical, psychological, social and moral protection of participants in the educational process. It involves the absence of violence, bullying, discrimination, humiliation, excessive pressure, as well as the creation of an atmosphere of trust, mutual respect, support and acceptance. In the context of foreign language training, a safe environment has its own characteristics. It should provide the schoolchild with the opportunity to freely express himself in a foreign language, not be afraid of mistakes, receive constructive feedback, work at his own pace, interact with other pupils in a friendly atmosphere. It is this organization of learning that helps to reduce the level of foreign language anxiety and gradually build confidence in his own communicative abilities [3, p. 192].

The problem of stress resilience of schoolchildren is closely related to the concepts of emotional self-regulation, adaptability, psychological safety and socio-communicative competence. Stress resilience can be understood as the ability of a person to maintain internal balance in difficult situations, to respond constructively to difficulties, to control emotions, not to avoid challenges and to restore psychological resources after stress. For schoolchildren, this quality is especially important, because the school period is associated with constant evaluation, social comparison, the search for own identity, the development of self-esteem and the formation of communication skills. If the educational environment is safe and supportive, learning difficulties are perceived not as a threat, but as an opportunity for development. If the environment is built on fear, punishment, humiliation or constant comparison, even ordinary learning situations can cause excessive stress [1, p. 274]

One of the key components of a safe foreign language environment is the pupil's right to make mistakes. In the process of learning a foreign language, making mistakes is a natural and necessary stage of learning. It is impossible to form speech competence without attempts, inaccuracies, repetition, correction and gradual improvement. However, if each mistake is accompanied by harsh criticism, negative assessment or condemnation, the student begins to avoid speech activity. He may know the words and rules, but be afraid to use them in speech. Therefore, the teacher's task is to turn the mistake into a learning resource. It is advisable to use gentle correction, paraphrasing, repeating the correct form, individual prompts, as well as explaining that making mistakes while learning a language is normal. This approach reduces the fear of speaking and contributes to the formation of inner confidence [2, p. 327].

No less important is the style of pedagogical interaction. A foreign language teacher creates the emotional climate of the lesson through his own intonation, reaction to answers, the way of asking questions, the nature of assessment, the ability to support a weaker student and prevent incorrect behavior in the classroom. An authoritarian model of teaching, based on fear and punishment, may formally maintain discipline, but it does not contribute to active foreign language communication. In contrast, a partner style of interaction, in which the teacher acts as an organizer, mentor and facilitator, creates conditions for greater openness of schoolchildren. When a pupil feels that his answer will be received with respect, even if it is not ideal, he is more likely to dare to speak, ask questions, participate in dialogues and group tasks [3, p.193].

Pair and group forms of work play an important role in the formation of stress resilience. For many schoolchildren, giving an answer in front of the whole class is a stressful situation, while communication in a pair or small group is perceived much calmer. Therefore, it is advisable to organize training so that the pupil gradually moves from simple and less anxious forms of speech to more complex ones. For example, first he can repeat a phrase according to the model, then discuss the answer with a partner, then take part in a short dialogue, and only after that present his opinion in front of the class. Such a sequence helps to gradually reduce the fear of public speaking and at the same time develop communicative courage.

The content of educational tasks can also contribute to the formation of stress resilience. A foreign language provides ample opportunities for discussing topics related to emotions, support, friendship, a healthy lifestyle, overcoming difficulties, safe behavior, mutual assistance and self-regulation. For example, schoolchildren can study vocabulary for denoting emotions, compose dialogues about supporting a friend, write short tips on overcoming anxiety before a test, discuss the rules of friendly communication in the classroom, create posters or mini-projects on the topic of psychological well-being. In this case, a foreign language becomes not only a subject of learning, but also a means of understanding own emotional experience [3, p.194].

A safe foreign language educational environment also involves adherence to the principles of inclusiveness. Children with different levels of language preparation, different rates of learning, different self-esteem, and different emotional needs can study in the classroom. Therefore, the teacher should take into account the individual characteristics of pupils, offer differentiated tasks, use visual supports, language prompts, additional time for response, and alternative forms of work. This approach does not mean reducing requirements, but rather involves creating real conditions for the success of each pupil. When a pupil feels that his capabilities are taken into account, he is less afraid of learning difficulties and is more actively involved in work [2, p. 328].

Developing stress resilience does not mean completely eliminating stressful situations from learning. On the contrary, a pupil should gradually learn to overcome feasible difficulties: to answer, speak, communicate, work in a team, present results. However, these difficulties should be pedagogically appropriate, dosed and supported. Stress resistance is formed when a pupil gains experience of successful overcoming: he was worried, but was able to answer; made a mistake, but received support; did not understand the task, but asked a question; was afraid to speak, but made the first attempt. It is such micro-experiences that gradually form confidence, endurance and readiness to act in difficult situations [1, p. 276].

Therefore, a safe foreign language educational environment is an important condition for the formation of stress resilience in young students. In such an environment, a foreign language lesson becomes not only a means of developing lexical, grammatical

and communicative skills, but also a space for personal growth. Schoolchildren learn to overcome anxiety, interact with others, accept their own mistakes, support classmates, express opinions and gradually gain confidence in their own abilities. That is why the creation of a safe foreign language educational environment should be considered an important task of a modern school, aimed at developing not only language competence, but also psychological stability, emotional well-being and social maturity of young students.

References

1. Chan K., Yeung P. S., Chung K. K. H. The effects of foreign language anxiety on English word reading among Chinese students at risk of English learning difficulties. *Reading and Writing*. 2025. Vol. 38. P. 273–291. DOI: https://doi.org/10.1007/s11145-024-10513-y

2. Homolia V., Shevtsova N. Fostering resilience in foreign language classrooms. *Collection of Scientific Papers « ΛΌГОΣ»* . Zurich, Switzerland, May 24, 2024. P. 326–331. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-24.05.2024.072

3. Tverdokhliebova N., Yevtushenko N. Creation of a safe educational environment for Ukrainian youth during war conditions. *Educational Challenges*. 2024. Vol. 29, № 1. P. 192–203. DOI: https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.13

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРА

Онацький В. Ю., *викладач кафедри іноземної філології*
Комунального закладу « Харківська-гуманітрано педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Опанування іноземної мови є складним і багатогранним процесом, у якому когнітивні здібності відіграють важливу, проте не визначальну роль. Значними перешкодами на шляху до ефективного мовного розвитку часто стають психологічні чинники, зокрема страх припуститися помилки, сором через акцент

або тривожність під час спілкування з носіями мови. У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект.

Емоційний інтелект (EI) – здатність розпізнавати, розуміти, керувати власними емоціями та впливати на емоції інших – є ключовим ресурсом у ситуаціях комунікативної невизначеності. Компоненти емоційного інтелекту за моделлю Гоулмана (самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички) безпосередньо пов'язані з ефективністю міжмовного спілкування [4].

В освітньому процесі розвиток емоційного інтелекту сприяє ефективній міжкультурній комунікації, яка є невід'ємною складовою вивчення іноземної мови. Оскільки мова тісно пов'язана з культурою, студенти повинні навчитися не лише правильно висловлюватися, але й розуміти культурні особливості, емоційні нюанси та соціальні норми іншомовного середовища. Емпатія та відкритість до різних культур допомагають уникати непорозумінь і сприяють формуванню толерантності [2].

Емпатія також виконує компенсаторну функцію в умовах, коли вербальної комунікації недостатньо. Дослідження у галузі психолінгвістики свідчать, що люди з розвиненою емпатією ефективніше встановлюють взаєморозуміння попри мовні помилки, оскільки невербальні засоби забезпечують від 55 до 93% інформаційного навантаження у живому спілкуванні [1]. Розвинений EI підвищує точність розуміння міміки, жестів, пауз та просторової поведінки, що суттєво полегшує міжкультурну взаємодію. EI дозволяє мовцю зчитувати невербальні сигнали, інтонаційні патерни та контекст ситуації, долаючи прогалини у лексичній та граматичній компетентності.

Однією з головних особливостей вивчення іноземної мови є наявність психологічного бар'єру, пов'язаного зі страхом помилок, невпевненістю та тривожністю. Студенти часто бояться висловлюватися іноземною мовою через страх бути неправильно зрозумілими або осміяними. Мовний бар'єр традиційно розглядається як недостатнє знання іноземної мови. Однак практика міжкультурної комунікації свідчить, що навіть носії мови можуть зазнавати труднощів

у спілкуванні через нездатність зчитувати емоційний контекст, інтерпретувати невербальні сигнали та регулювати власний емоційний стан [5].

У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту є важливим не лише для студентів, але й для самих викладачів. Педагог, який володіє високим рівнем EI, краще може впоратися зі стресовими ситуаціями, ефективніше організовує освітній процес, розпізнає емоційний стан студентів, що дає змогу адаптувати навчальні методи, за допомогою використання інтерактивних форм навчання, таких як рольові ігри, дискусії, робота в парах і групах та підтримує позитивний психологічний клімат у групі [3]. Створення безпечної атмосфери, де помилки сприймаються як природна частина навчання допомогає здобувачам освіти позбутися невпененості та сфокусуватися на вивченні матеріалу, мотивує та активніше залучає їх до роботи. Це особливо актуально в умовах сучасних викликів, таких як дистанційне навчання та цифровізація освіти, де комунікація часто відбувається у віртуальному середовищі.

Для розвитку емоційного інтелекту на заняттях іноземної мови доцільно використовувати спеціальні педагогічні стратегії. Серед них – рефлексивні вправи, обговорення емоційних ситуацій, аналіз персонажів у текстах або відео, а також вправи на розвиток емпатії. Наприклад, здобувачі можуть аналізувати поведінку героїв, визначати їхні емоції та обговорювати можливі реакції в різних ситуаціях. Окремої уваги заслуговує використання автентичних матеріалів (фільмів, інтерв'ю, подкастів), які дозволяють студентам спостерігати реальні емоційні реакції носіїв мови. Це сприяє глибшому розумінню мовних і культурних особливостей, а також розвитку емоційної чутливості.

Отже, у сучасних умовах освітнього процесу емоційний інтелект є надзвичайно важливим компонентом ефективного подолоння мовного бар'єру. Його розвиток забезпечує більш ефективне вивчення іноземної мови, сприяє гармонійній взаємодії між викладачем і студентами та готує здобувачів освіти до успішної комунікації у глобалізованому світі. Він впливає на мотивацію, якість комунікації, рівень засвоєння матеріалу та загальний психологічний клімат у групі.

Інтеграція елементів розвитку емоційного інтелекту в навчальний процес сприяє формуванню не лише мовної, але й соціально компетентної особистості.

Список використаних джерел

1. Ґоулман Д. *Емоційний інтелект*. Харків : Vivat, 2019. 512 с.
2. Arnold J. *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. 336 p.
3. Arnold J., Murphey T. *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 298 p.
4. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197–215.
5. Oxford R. L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. New York : Routledge, 2016. 360 p.

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПОКРАЩЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Отрошко Т. В., *кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Застосування нових інформаційних технологій в освіті, це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Методика викладання освітніх компонентів потребує розроблення оптимальних форм і методів застосування інформаційних технологій. У своїй практичній діяльності кожен учитель, що проводить навчальні заняття з використанням ІТ(інформаційні технології), обирає потрібний йому за різними параметрами набір педагогічних програмних засобів, що підвищує ефективність його праці, а рівень теоретичних знань, практичних умінь і навичок його учнів наближує до вимог сьогодення. Окрім цього, для кожного вчителя є

важливим не лише досягнення максимального результату роботи, але і спосіб його досягнення.

Впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій навчання, що базуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності, відкриває перспективи щодо гуманізації освітнього процесу, розширення та поглиблення теоретичної бази знань і надання результатам навчання практичної значущості, інтеграції навчальних предметів і диференціації навчання відповідно до запитів, нахилів та здібностей учнів, інтенсифікації освітнього процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності, посилення спілкування учнів і вчителя та учнів між собою і збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності дослідницького характеру, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів з урахуванням їхніх позицій та вподобань, специфіки перебігу освітнього процесу. При цьому насамперед ідеться про впровадження нових інформаційних технологій навчання різних навчальних предметів у діючі дидактичні системи. Нові інформаційні технології навчання надають потужні й універсальні засоби отримання, опрацювання, зберігання, передавання, подання різноманітної інформації, наперед розроблені засоби виконання рутинних, технічних, нетворчих операцій, пов'язаних із дослідженням різних процесів і явищ або їх моделей, розкривають широкі можливості щодо істотного зменшення навчального навантаження і водночас інтенсифікації освітнього процесу, надання навчально-пізнавальній діяльності творчого, дослідницького спрямування, яка природньо приваблює дитину і притаманна їй, результати якої приносять учню задоволення, стимулюють бажання працювати, набувати нових знань.

Необхідність якомога ширшого використання нових інформаційних технологій навчання різних навчальних предметів пов'язана перш за все зі значно ширшими можливостями розкриття загальноосвітніх функцій навчальних дисциплін, розв'язання загальних завдань навчання, виховання і розвитку школярів.

Значну роль новітні інформаційні технології навчання відіграють у формуванні загальнонаукових умінь та навичок (організаційних, загально

пізнавальних, контрольно-оцінювальних), до яких належать і вміння адекватно добирати програмний засіб для розв'язування поставленого завдання, і формування та розвиток у здобувачів освіти потреби неперервно розширювати та поглиблювати свої знання.

Вчитель, що використовує інформаційні технології, має унікальну можливість інтенсифікувати освітній процес, зробити його більш наочним та динамічним. Комп'ютер на уроках став реальною необхідністю. Навчати, використовуючи прогресивні методи – означає навчати методам здобуття глибоких знань. Стає очевидним, що сучасна проєкційна техніка практично створена для шкіл. Ефективність проведення занять підвищується за рахунок зменшення ролі « класної дошки» як основного інструмента, наприклад викладання математики. Замість дошки нині можна використовувати відеодемонстрації математичних побудов, динамічні малюнки, що дають змогу наочно збагатити пояснення матеріалу, звертаючи увагу на особливо складні та неоднозначні моменти. Впровадження сучасних досягнень у сфері мультимедійних технологій в освіту дозволяють реально полегшити працю учителя, підвищити мотивацію до навчання, оптимізувати ефективність і якість педагогічного процесу.

Можна виділити позитивні особливості роботи з комп'ютерною навчальною програмою:

- скорочення часу вироблення технічних навичок учнів;
- збільшення кількості тренувальних завдань;
- досягнення оптимального темпу роботи учня;
- перетворення учня на суб'єкт навчання (так як програма вимагає від нього активного управління);
- застосування в навчальній діяльності комп'ютерного моделювання реальних процесів;
- забезпечення навчання матеріалами із віддалених баз даних, використовуючи засоби телекомунікацій;
- набуття діалогу з програмою характеру навчальної гри, що у більшості учнів підвищує мотивацію навчальної діяльності.

Головною метою інформатизації закладів освіти є підготовка молоді до повноцінної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості, доступності й ефективності освіти. Одним з головних завдань є створення нового покоління дидактично-орієнтованих програмних засобів.

Список використаних джерел

1. Гриценчук О. Сучасні тенденції цифровізації освіти: досвід Нідерландів. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*, 2022 : Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Ін т цифровізації освіти НАПН України, 2022. С. 16–20.

2. Ничкало Н. Г., Лазаренко Н. І., Гуревич Р. С. Інформатизація та цифровізація суспільства в XXI столітті: нові виклики для закладів вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. Вип. 60. С. 17–29.

3. Програма великої трансформації « Освіта 4.0: український світанок» . URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.

РОЗВИТОК ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Охріменко Т. В., *здобувач освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 053 Психологія Харківського національного педагогічного університету імені Г.С Сковороди,*

Дубінін Д. О., *доктор філософії, викладач кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

Сучасна трансформація суспільства вимагає переосмислення освітнього простору як інтегрованої, гнучкої та доступної системи. У цій роботі обґрунтовано нагальність цифровізації освіти в Україні, проаналізовано практичні досягнення та

проблемні аспекти впровадження цифрових рішень, окреслено мету дослідження та запропоновано конкретні напрями подальшого розвитку цифрового освітнього середовища з урахуванням національного контексту й викликів воєнного часу. Під цифровим освітнім середовищем розуміємо єдину мережеву екосистему, що поєднує інформаційно-комунікаційні технології, цифрові ресурси, платформи й методичні підходи для забезпечення доступності, інтерактивності, персоналізації та безперервності навчального процесу незалежно від місця й часу.

Актуальність дослідження зумовлена трьома взаємопов'язаними чинниками: стрімкою цифровою трансформацією суспільних процесів, потребою гарантування безперервності освіти в умовах криз (пандемія, воєнний стан) та державними ініціативами щодо цифрової модернізації системи освіти. Практичний аналіз свідчить, що заклади освіти оперативно перейшли на дистанційні платформи, впровадили LMS-системи й інтерактивні інструменти, що підвищило гнучкість організації навчання; водночас виявилися системні перешкоди — цифровий розрив між регіонами й соціальними групами, недостатній рівень цифрових компетентностей у частини педагогів та ризики, пов'язані з кібербезпекою. За результатами опитувань, поряд із очевидними перевагами цифровізації (ширший доступ до матеріалів, можливість асинхронного навчання) зростають і негативні наслідки — інформаційне перевантаження та зниження рівня соціальної взаємодії й глибинного засвоєння знань.

Метою цього дослідження є розроблення практичних рекомендацій для формування безпечного, інклюзивного та адаптивного цифрового освітнього середовища, яке сприятиме індивідуалізації навчальних маршрутів і підвищенню якості підготовки здобувачів освіти.

Для досягнення поставленої мети застосовано комплексний підхід: системний аналіз нормативних документів, огляд реальних практик впровадження цифрових платформ у закладах загальної та вищої освіти, а також узагальнення емпіричних даних, отриманих у ході опитувань педагогічних працівників і студентів; поєднання документального аналізу з кейс-оглядами й синтезом кількісних і якісних даних дозволило сформулювати практично орієнтовані заходи,

враховуючи специфіку українського освітнього простору в умовах кризових викликів.

У результаті дослідження запропоновано поетапну модель розвитку ЦОС, що інтегрує три ключові блоки: інфраструктурний — забезпечення широкосмугового інтернету, доступу до пристроїв і технічної підтримки; кадровий — впровадження системних програм підвищення цифрових компетентностей педагогів із модульною сертифікацією; методичний — розробка практичних рекомендацій щодо адаптації навчального контенту до цифрового формату та методик оцінювання в онлайн-середовищі.

Обґрунтовано необхідність впровадження адаптивних алгоритмів і інструментів на базі штучного інтелекту для створення персоналізованих освітніх траєкторій, автоматизації частини оцінювання та генерації індивідуалізованих навчальних матеріалів, водночас підкреслено потребу нормативного регулювання застосування ШІ — вимог до прозорості алгоритмів, захисту персональних даних і механізмів контролю якості автоматичних рішень.

Визначено пріоритети інклюзивності: впровадження адаптивних інтерфейсів і спеціалізованого програмного забезпечення для осіб з особливими освітніми потребами, а також розвиток відкритих освітніх ресурсів (OER) і хмарних сервісів для підтримки мікрокваліфікацій і безперервного навчання, що сприятиме зниженню бар’єрів доступу та підвищенню гнучкості освітніх траєкторій.

Практичні рекомендації включають пріоритетні інвестиції в регіональну інфраструктуру для подолання цифрового розриву, запуск національних програм підвищення цифрових компетентностей педагогів із модульною системою сертифікації, розробку етичних і правових норм щодо використання ШІ в освіті, інтеграцію Learning Analytics для раннього виявлення ризиків відставання та підтримку гібридних моделей навчання, які поєднують офлайн-практику з онлайн-супроводом.

І загалом, ефективність трансформації освітнього середовища залежить від комплексного підходу, що поєднує технологічні інновації з гуманістичною орієнтацією освіти, і подальші дослідження мають зосередитися на емпіричній

оцінці впливу конкретних інновацій (ШІ, VR/AR, Learning Analytics) на навчальні результати та на розробці методик, які забезпечують баланс між технологічністю та збереженням ціннісних орієнтирів освіти.

Підсумовуючи викладене, можу сказати, що розвиток цифрового освітнього середовища в Україні має стати цілеспрямованим і поетапним процесом, де технологічні рішення служать інструментом для реалізації освітніх цілей, а не самоціллю. Практична реалізація цієї трансформації вимагає одночасних інвестицій в інфраструктуру, системного підвищення цифрових компетентностей педагогів і створення методичних механізмів, що дозволяють адаптувати навчальний контент до різних форматів і потреб здобувачів.

Інтеграція адаптивних алгоритмів і ШІ має відбуватися під жорстким етичним і правовим контролем, щоб забезпечити прозорість рішень, захист персональних даних і недопущення дискримінації в навчальних траєкторіях. Паралельно необхідно розвивати інклюзивні інтерфейси та відкриті освітні ресурси, які знижують бар'єри доступу і підтримують безперервне навчання на різних етапах життя.

Лише збалансований підхід — поєднання технічних інновацій, людського супроводу та нормативних гарантій — дозволить підвищити якість освіти, зберегти її гуманістичну спрямованість і зробити систему стійкою до майбутніх викликів. Подальші дослідження мають фокусуватися на емпіричній перевірці впливу конкретних технологій на навчальні результати та на розробці практичних інструментів для масштабування успішних рішень у різних регіонах країни.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Цифрове освітнє середовище в закладах освіти .*Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2023. Вип. 597. С. 45–52.

2. Кабінет Міністрів України. Стратегія цифрової трансформації освіти і науки. Київ, н.д.

3. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти в умовах воєнного стану : аналітичний огляд. Київ, 2025.

4. Овчарук О. В. Практичний досвід використання цифрових освітніх ресурсів українськими вчителями. 2022.

5. Романишин Ю. Л., Корнят В. С., Голярдик Н. А. Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення . *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 53. С. 204–209.

6. Біницька К. М. Перспективи та проблеми цифровізації освіти: досвід провідних країн світу. 2022.

7. Кравченко Т. О. Цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2023. 284 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДИКИ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ СПРАВИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

***Пастушенко М.С.**, здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності Запорізького національного університету,*

***Мацкевіч Ю. Р.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету.*

В сучасних умовах освіти та впровадження інклюзивного навчання особливої гостроти набуває питання соціалізації дітей з порушеннями мовлення. Мовленнєві труднощі не лише стають на заваді під час спілкування, а й негативно впливають на самооцінку, емоційний стан дитини та здатність взаємодіяти з однолітками. Мовленнєвий дефект нерідко стає бар’єром у спілкуванні, що провокує невпевненість у собі, уникання колективної діяльності і, як наслідок, соціальну ізоляцію. За таких умов постає необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів, що поєднують корекційну та соціальну функції.

Традиційні логопедичні методики здебільшого спрямовані лише на індивідуальну корекцію мовлення. Вони не завжди забезпечують достатній рівень розвитку навичок соціальної взаємодії. Саме тому особливого значення набувають

активні, колективні форми роботи. Важливе місце серед таких методик посідає колективна творча справа (КТС). Використовуючи таку методику, педагог створює умови для природнього включення дітей у спільну діяльність. При цьому у дитини формується відповідальність, вміння домовлятися, слухати одне одного та висловлювати власну думку. Педагогічний потенціал КТС полягає не лише у розвитку мовленнєвих умінь, а й у формуванні соціальної компетентності дітей з порушеннями мовлення.

Теоретичний фундамент КТС розробив радянський педагог І. П. Іванов, обґрунтувавши цю методику як систему спільної діяльності дітей та дорослих на засадах партнерства, співробітництва та колективної відповідальності. КТС спрямована на формування соціального досвіду, комунікативних умінь і активної позиції дитини в колективі. Проблеми соціалізації дітей з порушеннями мовлення розглянули в своїх дослідженнях В. Погребняк, С. Федоренко, Т. Абрамович, С. Бойко та ін. Більшість з них акцентують увагу на умовах соціальної адаптації й формуванні соціальної компетентності дітей в інклюзивному середовищі. Аналіз літератури свідчить, що попри розробленість загальних засад КТС та актуальність проблеми соціалізації, вплив цієї методики саме на динаміку соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення потребує глибшого вивчення. Оскільки традиційних методів корекції часто недостатньо для їхньої повної інтеграції в колектив.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні педагогічного потенціалу методики колективної творчої справи як ефективного інструменту для формування та розвитку навичок соціальної взаємодії у дітей з порушеннями мовлення.

У сучасній логопедії мовлення розглядається не лише як мовна функція, а як основний інструмент соціальної взаємодії дитини. Недостатній рівень сформованості мовлення ускладнює процес спілкування та негативно впливає на соціалізацію дітей у колективі. Саме тому проблема розвитку соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення набуває особливої актуальності в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження українських науковців свідчать, що мовленнєві порушення суттєво ускладнюють процеси соціалізації дітей. Зокрема, О. Константинів зазначає, що діти з порушеннями мовлення часто відчувають труднощі у взаємодії з однолітками. Вони мають обмежене коло комунікативних контактів та нерідко уникають активної участі у спільній діяльності. Науковиця підкреслює, що недостатній рівень мовленнєвого розвитку знижує ефективність соціальної інтеграції дітей та потребує спеціально організованих форм колективної взаємодії [4, с. 74–75].

Водночас В. Погребняк наголошує, що рівень соціальної адаптації дітей із мовленнєвими порушеннями безпосередньо залежить від сформованості комунікативної взаємодії у спільній діяльності [5, с. 37–38]. С. Федоренко та В. Погребняк також акцентують увагу на необхідності створення освітнього середовища, у якому дитина буде активно включена в систему соціальних взаємовідносин [6, с. 265].

На думку С. Бойко, саме в процесі активної взаємодії з оточенням формується соціальна компетентність дитини, відбувається засвоєння соціальних ролей та набуття практичного досвіду спілкування [2, с. 132]. Тому для дітей з порушеннями мовлення особливого значення набувають діяльнісні та колективні форми роботи, що передбачають включення дитини у змістовну соціально значущу взаємодію.

Т. Абрамович підкреслює, що успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від створення умов для їх самореалізації, прояву ініціативності та активного включення у суспільне життя [1, с. 67–68]. Такі умови забезпечує спільна творча діяльність, у межах якої дитина не лише виконує певні завдання, а й взаємодіє з іншими учасниками, висловлює власну думку та набуває досвіду колективної комунікації.

Це актуалізує необхідність пошуку педагогічних технологій, що забезпечують інтеграцію мовлення у реальні соціальні практики. Однією з таких технологій є методика колективної творчої справи (КТС), яка створює

природне середовище взаємодії, де мовлення виступає не лише метою корекції, а засобом спільної діяльності та соціальної взаємодії.

Методика колективної творчої справи ґрунтується на принципах спільної діяльності, активної взаємодії та колективної відповідальності учасників [6]. Основна ідея КТС полягає у тому, що діти разом планують, організовують, проводять та аналізують спільну діяльність, яка має значення для всього колективу. У такій діяльності мовлення набуває природного функціонального характеру, оскільки використовується не ізольовано, а як засіб комунікації, домовленості та взаємодії.

На етапі планування діти разом з педагогом обговорюють ідею майбутньої справи та висловлюють пропозиції щодо її змісту і форми проведення. Саме на цьому етапі формується вміння домовлятися. Учасники повинні дійти спільної думки, врахувати інтереси одне одного та обрати оптимальний вид діяльності. Діти вчаться слухати інших, не перебивати, аргументувати власну позицію та приймати колективне рішення. Для дітей з мовленнєвими порушеннями це створює сприятливі умови для розвитку мовленнєвої ініціативи. Вони беруть участь у спілкуванні не під тиском, а в процесі цікавого обговорення.

Етап підготовки передбачає розподіл обов’язків між учасниками та виконання конкретних завдань для досягнення спільної мети. Діти обирають ролі відповідно до своїх можливостей і інтересів. Хтось готує матеріали, хтось відповідає за оформлення, інші можуть бути ведучими або виконавцями. У процесі підготовки формується відповідальність за власну частину роботи. Адже результат спільної справи залежить від внеску кожного учасника. Діти вчаться доводити розпочату справу до кінця, допомагати одне одному та співпрацювати для досягнення спільного результату. Для дітей з порушеннями мовлення важливо, що вони можуть проявити себе не лише через мовлення, а й через практичні дії. Це знижує страх помилки та підвищує впевненість у власних можливостях.

На етапі проведення колективної творчої справи відбувається безпосередня взаємодія дітей у процесі спільної діяльності. Це може бути гра, свято, вистава, проєкт або інша форма роботи, яка передбачає активне спілкування

між учасниками. У невимушеній атмосфері діти мають можливість висловлювати власні думки, ділитися ідеями, ставити запитання та реагувати на висловлювання інших. Спільна діяльність сприяє розвитку навичок комунікації. Учасники вчаться працювати в команді та підтримувати партнерські стосунки. Важливо, що увага зосереджується не на правильності мовлення, а на досягненні спільного результату, що створює відчуття успіху та психологічного комфорту.

Етап колективного аналізу є важливою складовою КТС. Він дозволяє учасникам оцінити результати діяльності та обговорити власні враження. Діти разом визначають, що вдалося найкраще, які труднощі виникали та як їх можна подолати у майбутньому. Такий аналіз сприяє розвитку вміння висловлювати власну думку, аргументувати її та поважати позицію інших. Діти вчаться адекватно оцінювати результати спільної роботи та відчувати свою причетність до успіху колективу. Кожен учасник усвідомлює власний внесок у досягнення спільної мети. Оцінювання відбувається у доброзичливій формі, без критики та осуду, що підтримує мотивацію дітей з порушеннями мовлення до подальшої взаємодії.

Водночас ефективність КТС у роботі з дітьми з порушеннями мовлення значною мірою залежить від адаптації методики до особливих освітніх потреб дітей. Важливими умовами є мовленнєва підтримка з боку педагога, використання візуалізації, розподіл ролей відповідно до можливостей дітей. Необхідно створити психологічно безпечне середовище, у якому дитина не боїться помилитися чи висловити власну думку.

Методика колективної творчої справи є ефективним інструментом формування соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення. КТС створює умови для природного включення дітей у спільну діяльність, сприяє подоланню комунікативних бар’єрів, успішно поєднує розвиток комунікативних умінь із набуттям практичного соціального досвіду, сприяє розвитку соціальної компетентності та успішній соціалізації в інклюзивному освітньому середовищі. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення адаптованих моделей КТС для дітей з різними типами мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

1. Абрамович Т. В. Труднощі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 64–71. URL: https://journals.kpdi.in.ua/index.php/inclusion-society/article/view/42/40

2. Бойко С. П. Формування соціальної компетентності дошкільників як запорука їх адаптації в інклюзивному освітньому просторі: теоретичний аспект. *Сучасні проблеми спеціальної освіти: теорія, досвід, інноваці :* монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. Вип. 3. С. 124–136. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/3408

3. Іванов І. П. Педагогіка колективних творчих справ: книга для вчителя. Київ : Освіта, 1992. 148 с.

4. Константинів О. Особливості соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення з однолітками з типовим розвитком. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. № 18. С. 72–85. URL: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2021-18.72-85

5. Погребняк В. О. Соціальна адаптація дітей із порушенням мовлення в інклюзивному дошкільному закладі освіти : дис. … доктора філософії : 016 спеціальна освіта . Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2024. 334 с. URL: https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Pogrebnayk/Pohrebniak_dis.pdf

6. Федоренко С., Погребняк В. Шляхи оптимізації соціальної адаптації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. № 2(25). С. 259–271. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.270

ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Петриченко Л. О., *доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Довганич А. М., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Останні роки відзначились вагомим впливом розробок науки та техніки на зміст і способи презентації, аналізу, оброки та синтезу інформації,одним із ключових факторів на процеси яких вплинула цифровізація системи освіти та використання інструментів штучного інтелекту на всіх її рівнях, всіма учасниками освітнього процесу, зокрема і в початковій освіті.

Поділяємо наукову позицію Н. Борейко, Л. Азаренкова щодо швидкості набуття популярності інструментів генеративного штучного інтелекту не лише в системі освіти, а і у всіх аспектах життєдіяльності громадян: « …уже в 2022-2023 роках генеративні системи штучного інтелекту стали доступними широкому загалу, і за лічені місяці їх почали використовувати мільйони людей у світі» [1, с. 27].

Дослідниці А. Іваненко, К. Пічик дефініцію « штучний інтелект» розкривають як: « …галузь комп'ютерних наук, розділ інформатики та комп'ютерної лінгвістики, що займається розробленням комп'ютерних програм і систем, здатних симулювати людський інтелект та імітувати когнітивні здібності, тобто збирати й адаптувати дані, а на їхній основі навчатися ухвалювати рішення та робити висновки» [2, с. 114].

Функціонал та види « генеративного штучного інтелекту» представлені в наукових розвідках та інформаційних платформах, так, зміст поняття характеризують як: « …тип штучного інтелекту, який може створювати новий

вміст, такий як текст, зображення, музика і навіть відео, вивчаючи шаблони з існуючих даних» [4].

О. Папач, В. Мельнійчук, В. Антонова наводять приклади систем генеративного ШІ науковці визначають: « …ChatGPT, Copilot, Claude, Gemini, Midjourney, DALL-E, Stable Diffusion та інші» [3, с.10]

Використання інструментів генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи містить як сильні, так і слабкі сторони:

- сильні сторони: можливість миттєвої обробки інформації, швидкий доступ до різноманітних ресурсів та аналітики їх змісту; розвиток критичного мислення щодо отриманої інформації у молодших школярів на прикладах матеріалів, згенерованих штучних інтелектом; зміна ролі вчителя із « ключового джерела» інформації та ментора процесу; розширює можливість індивідуалізувати освітній процес; дає можливість автоматизувати процес проєктної діяльності;
- слабкі сторони: ризики для проявів академічно недоброчесної поведінки; може виступати підміною навчального ресурсу; згенерований продукт може містити інформацію, що не відповідає дійсності; містить ризики втрати традиційної взаємодії « вчитель – школяр» , що несе ризики низького рівня сформованості емоційного інтелекту; захист особистих даних молодших школярів та інформації, яка є промтом для пошукових тез.

Процес використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи передбачає інтеграцію цифрового та дидактичного потенціалу ресурсу, наприклад: створення ілюстрацій до творів на уроках читання; створення музичного супроводу певного твору чи настрою до розв’язаного завдання на уроці; включення в інтерактивні вправи та рутини у класній та позакласній роботі тощо.

Отже, використання потенціалу генеративного штучного інтелекту дає можливість створювати унікальний продукт безпосередньо молодшими школярами, розбудовувати індивідуальні стратегію навчання та формувати здатність до критичного осмислення отриманого результату, із власною відповідністю за наслідки щодо його використання.

Список використаних джерел

1. Борейко Н. Ю., Азаренкова Л. Л. Вища освіта України в епоху штучного інтелекту: трансформація, доброчесність і нові стратегії. *Штучний інтелект: сталий розвиток освіти, науки, індустрії* : тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 11–12 груд. 2025 р. Florida State University (USA). / Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025.С. 27-28.
2. Іваненко А., Пічик К. Генеративні моделі штучного інтелекту як ефективний інструмент для оптимізації бізнес-процесів. Менеджмент. Освітній менеджмент. *Empirio.* 2024. Т. 1,. Вип. 1. *С. 112-121.*
3. Папач О., Мельнійчук В., Антонова В. Використання генеративного штучного інтелекту для розробки навчальних матеріалів у цифровому освітньому середовищі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 16. 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15079712
4. Що таке генеративний ШІ? URL: https://www.sap.com/ukraine/resources/what-is-generative-ai (дата звернення: 19. 04.2026)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНКЛЮЗІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Пєхарєва А. С.*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Пєхарєва С. В.*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах розвитку освіти питання формування інклюзивного освітнього середовища набуває особливої значущості. Це зумовлено не лише утвердженням інклюзивної парадигми в освіті, а й реальним збільшенням кількості

дітей, які потребують адаптованого, чутливого до індивідуальних особливостей освітнього простору. Останнім часом, в українських закладах загальної середньої освіти зростає чисельність учнів з особливими освітніми потребами, в тому числі нейровідмінних дітей. Як зазначає офіційна статистика Міністерства освіти і науки України, за останні п’ять років кількість учнів з ООП в інклюзивних класах майже подвоїлася, а в 2024/2025 навчальному році становила 47 610 осіб. Це свідчить про посилення потреби у педагогах, здатних працювати в умовах різноманіття освітніх потреб та забезпечувати реальну інклюзію в освітньому процесі. [6]

Додаткової актуальності цій проблемі надає збільшення кількості здобувачів освіти з набутою інвалідністю внаслідок війни. UNICEF у методичних матеріалах для батьків і фахівців наголошує, що повномасштабне вторгнення Росії призвело до того, що багато дітей зазнали поранень і травм, які спричиняють інвалідність. Це означає, що система освіти дедалі частіше працює не лише з дітьми, які мали особливі освітні потреби від початку розвитку, а й з тими, чий освітній маршрут змінився внаслідок набутої травми, порушень здоров’я та потреби в нових формах підтримки. У таких умовах ефективність інклюзивного освітнього середовища визначається не лише нормативним забезпеченням і спеціальними умовами, а й рівнем сформованості культури інклюзії у педагогів. Саме майбутні педагоги мають бути готовими до професійної діяльності в умовах зростання різноманітності здобувачів освіти, до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та міждисциплінарною командою супроводу [2].

Метою роботи є розкрити значення формування культури інклюзії у майбутніх педагогів як основи розвитку інклюзивного освітнього середовища та окреслити провідні напрями її становлення у процесі професійної підготовки.

У науковому й нормативному дискурсі інклюзію доцільно розглядати у вузькому та широкому значеннях. У вузькому розумінні інклюзія пов’язується передусім із забезпеченням права на освіту дітей та інших здобувачів з особливими освітніми потребами, створенням для них спеціальних умов, наданням психолого-педагогічного супроводу, адаптацією програм і методів навчання. Саме такий підхід тривалий час домінував в українській практиці, де інклюзивна освіта

найчастіше осмислювалася насамперед через категорію дітей з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю. Колупаєва А. та Таранченко О. зазначають, що в українському законодавстві термін « діти з особливими освітніми потребами» часто використовується саме у вузькому розумінні інклюзивної освіти. [4]

Широке розуміння інклюзії виходить за межі лише спеціальної підтримки осіб з ООП і розглядає її як загальний принцип організації освіти, що базується на недискримінації, визнанні людської різноманітності, доступності, участі та належності кожного здобувача до освітньої спільноти. У цьому підході інклюзія стосується не окремої категорії дітей, а всієї системи освіти, яка має бути гнучкою щодо потреб кожного. Таке бачення відображене у законодавчому визначенні де вказано, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини та включення до освітнього процесу всіх його учасників. [3] Додатково це широке бачення підтримано у вітчизняній науково-методичній літературі, де наголошено, що інклюзивна школа має адаптувати програми, середовище, методи і форми навчання відповідно до потреб кожної дитини. [4]

Відмінність між українським і міжнародним підходами полягає насамперед у масштабі розуміння самої інклюзії. У міжнародному освітньому дискурсі інклюзія трактується значно ширше - як усунення бар’єрів для всіх груп здобувачів, які можуть бути виключені з якісної освіти через інвалідність, бідність, мову, етнічне чи соціальне походження, міграційний статус, стать, релігію або інші чинники [1] **.** В Україні ж, попри поступове розширення концептуальних засад інклюзії, практична реалізація ще значною мірою зосереджена саме на категорії здобувачів з особливими освітніми потребами. Отже, у міжнародному підході інклюзія - це філософія освіти для всіх, тоді як в українському контексті вона часто функціонує як модель підтримки передусім осіб з ООП.

Культура інклюзії є важливою складовою професійної компетентності майбутнього педагога. Вона охоплює систему цінностей, установок, знань, моделей поведінки й способів професійної взаємодії, які забезпечують визнання

унікальності кожної дитини, повагу до її освітніх потреб і створення умов для повноцінної участі в освітньому процесі. Йдеться про усвідомлення інклюзії як норми сучасної освіти, що ґрунтується на принципах рівності, доступності, партнерства та педагогічної підтримки. [7]

Формування культури інклюзії у майбутніх педагогів доцільно розглядати як цілеспрямований процес, що поєднує мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і технологічний аспекти. На мотиваційному рівні важливим є розвиток позитивного ставлення до інклюзії, прийняття ідей рівності освітніх можливостей, поваги до людської гідності та різноманіття. На когнітивному рівні майбутній педагог має оволодіти знаннями про сутність інклюзивної освіти, психолого-педагогічні особливості дітей з різними освітніми потребами, принципи адаптації та модифікації освітнього процесу. Рефлексивний аспект дозволяє оцінювати власні можливості щодо інклюзії. Практичний аспект передбачає формування вмінь організовувати взаємодію в інклюзивному класі, добирати педагогічні технології, співпрацювати з асистентом учителя, фахівцями супроводу та батьками. [5]

Особливе значення у формуванні культури інклюзії має освітнє середовище самого закладу вищої освіти. Якщо професійна підготовка майбутніх педагогів відбувається в атмосфері поваги, підтримки, відкритості до різноманіття та партнерської взаємодії, це створює умови для засвоєння інклюзивних цінностей не лише на рівні знань, а й на рівні особистісного досвіду. У цьому контексті важливими є зміст освітніх компонентів, педагогічні практики, залучення здобувачів до тренінгів, майстер-класів, аналізу кейсів, моделювання професійних ситуацій, волонтерської діяльності та безпосередньої взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ефективність формування культури інклюзії посилюється за умови практикоорієнтованої підготовки. Саме в процесі педагогічної практики, участі в інклюзивних заходах, спостереження за роботою фахівців, аналізу реальних професійних ситуацій у майбутніх педагогів формується розуміння того, що інклюзивне освітнє середовище не обмежується архітектурною доступністю чи

формальним включенням дитини до класу. Його сутність полягає у створенні атмосфери прийняття, безпеки, підтримки та педагогічної доцільності для кожного учасника освітнього процесу.

Отже, формування культури інклюзії у майбутніх педагогів є однією з ключових умов розвитку інклюзивного освітнього середовища. Воно передбачає поєднання ціннісних орієнтацій, спеціальних знань і практичних умінь, необхідних для професійної діяльності в умовах різноманіття освітніх потреб. Важливу роль у цьому процесі відіграє система професійної підготовки у закладі вищої освіти, яка має бути спрямована на розвиток готовності майбутніх педагогів до гуманістичної, партнерської та компетентної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Саме сформована культура інклюзії стає основою для створення безпечного, доступного й підтримувального освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. UNESCO. Inclusion in education. URL: https://www.unesco.org/en/inclusion-education (дата звернення: 16.04.2026).
2. UNICEF. Children with Acquired Disabilities: Guidelines for Parents and Professionals. Kyiv: UNICEF, 2022. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/30311/file/ENG_nabuta%20invalidnist%20dytyny.pdf (дата звернення: 16.04.2026).
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січня 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 16.04.2026).
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ « АТОПОЛ» , 2016. 152 с.
5. Кузава І. Б. Формування інклюзивної компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2024. № 1(6). С. 160-166.
6. Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані. : станом на 01.01.2025. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani (дата звернення: 16.04.2026).

7. Рашидова С. С. Інклюзивна культура здобувачів педагогічної освіти як показник їхньої професійної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. Т.1 № 3(110). С. 116-127. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2024-110-3-116-127

THE ROLE OF ORGANIZED LEISURE ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Писаненко О. І., *здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки*
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Leisure activity of a student in a higher education institution (HEI), during which the physical, emotional, and intellectual resources of the individual are restored, plays an important role in the life of a future professional. Alternating different types of activities allows for the planning and rational use of study and rest time, reduces stress levels, and facilitates the overcoming of negative aspects of educational activity.

At the present stage, there is insufficient use of the leisure potential for the professional development and growth of HEI students, as well as for the purposeful implementation of their academic and research work. Therefore, the issue of identifying opportunities and effective resources of leisure activities, as well as the overall cultural and leisure environment in the professional formation of HEI students, remains highly relevant.

In HEIs, leisure is an integral component of balanced personal time management and a decisive factor oriented toward individual needs. Through engagement in leisure activities, students build social relationships, experience positive emotions, and acquire additional knowledge, skills, and values.

The most important features of leisure activities include a conscious and stable personal need for such activities, their diversity, and the presence of a certain hierarchical structure, the levels of which are distributed according to psychological and cultural

significance. Moreover, the goals, objectives, and content of leisure activities are determined by the individual, depending on their level of development, moral perception of the world, and cultural and spiritual formation. Such activities are implemented through purposeful organization aimed at creating a solid foundation for transition to a higher level.

Researchers O. Boiko, O. Molchan, I. Petrova, and N. Yaremenko associate leisure activities with self-realization, freedom of action, abilities, needs, and preferences, defining them as one of the important factors of personal self-realization. N. Yaremenko notes that leisure activity is a component of human life, one of the spheres of personal self-realization, which affects the process of socialization and personality development and should be sufficiently pedagogically structured and guided. All types of leisure activities should be oriented toward the spiritual development of the individual and satisfy educational, recreational, and cultural needs [1].

O. Molchan emphasizes the significance of leisure activities in personal self-realization, noting that they constitute an essential foundation for forming fundamental human needs and act as a stimulus for personal development. During leisure activities, young people develop personal qualities such as self-respect, initiative, self-confidence, courage, endurance, perseverance, honesty, and openness. These activities provide opportunities for developing abilities and discovering paths to self-realization. Leisure activities form the basis for fulfilling life needs, interests, and abilities, serve as a means of education and self-education, and ensure comprehensive personal development and interaction with the environment during free time [5].

In numerous fundamental studies, leisure activities are considered the foundation for creative self-realization throughout life, not only during schooling or higher education. They are viewed as activities performed in free time aimed at creating socially significant knowledge and values, developing creative potential, intellectual enrichment, self-awareness, and as a consolidating factor that ensures balance between socialization and individualization processes.

Leisure activities are voluntary and chosen by the individual according to personal needs and interests, rather than imposed by external circumstances. They are seen as a

means of lifelong socialization, effective when supported by a cultural and leisure system, and based on the principles of continuity and progression in leisure forms. O. Boiko considers leisure activity as a way of existing and developing social reality, a manifestation of social activity, and a purposeful reflection and transformation of the surrounding world [5].

Leisure activity appeals to young people due to its voluntariness, freedom of choice, flexibility, democratic nature, and the possibility of combining various types of activities (from physical and intellectual to creative and playful), which is often impossible during academic and professional activities [3].

In summary, leisure activity is a factor in the formation and development of the individual, facilitating the self-realization of creative and spiritual potential, satisfying leisure needs, and promoting the restoration of physical and mental strength in student youth.

Список використаних джерел

1. Кисельов В., Балашов Д. Організація та проведення студентського дозвілля в умовах дистанційного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. Т. 11. № 5. С. 26–30. URL: https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/144/115

2. Писаненко О. І. Дозвіллєва діяльність як важливий чинник у формуванні соціальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти. *Актуальні питання в сучасній науці. Серія « Педагогіка»* 2025. № 4 (34). С. 966–974. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/22585

3. Хамська Н. Б. Самореалізація студента педагогічного ЗВО в процесі інструктивно-методичної практики засобами інформаційно-комп'ютерних технологій. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя* : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф., м.Вінниця, 29-30 лист. 2018 р. / Вінниця: «Твори» , 2018. С. 223-226. URL: https://vspu.edu.ua/content/confer/k_62.pdf

4. Сидоровська Є. А. Дозвіллєва діяльність як чинник формування життя людини в соціокультурному просторі XXI ст. *Питання культурології.* 2017. № 33. С. 198–205.

5. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи / уклад.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даниленко; відп. ред. М. Ф. Степко. Київ: Освіта України, 2005. 49 с.

6. Тур О., Шубаніна В. Значення культурно-дозвіллєвої діяльності в особистісному розвитку викладачів закладів вищої освіти. *Humanities science current issues*. 2020. № 1(31). С. 240–244.

МІЖПРЕДМЕТНІ ПРОЕКТИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Плаксіна О. Є., *заступник директора з навчально-виховної роботи, спеціаліст вищої категорії Комунального закладу « Харківський ліцей № 58 Харківської міської ради» ,*

Четаєва Л. П., *старший викладач кафедри інформатики Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Модернізація початкової освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи передбачає переорієнтацію освітнього процесу з предметно- ізольованого навчання на компетентнісно орієнтований інтегрований підхід [5; 6]. У цьому контексті особливої актуальності набуває взаємодія мовно-літературної та інформатичної освітніх галузей. Інтеграція змісту навчання української мови та інформатики в 1–4 класах сприяє не лише формуванню основ цифрової грамотності учнів, а й розвитку їхньої комунікативної компетентності, логічного, алгоритмічного та критичного мислення [3; 4]. Одним із ефективних засобів реалізації такого інтегрованого підходу є проєктна діяльність [2].

Сучасні молодші школярі зростають в умовах цифрового інформаційного середовища, що зумовлює потребу в організації динамічного, наочного та практикоорієнтованого освітнього процесу [5]. За таких умов традиційне вивчення мовних правил нерідко сприймається учнями як недостатньо пов'язане з практичним досвідом, тоді як навчання інформатики може обмежуватися

формуванням лише технічних навичок роботи з цифровими інструментами [3]. Використання методу проєктів дає можливість інтегрувати зміст зазначених освітніх галузей, у межах якого українська мова виступає засобом комунікації та змістовим наповненням діяльності, а цифрові технології – інструментом дослідження, творчої реалізації та презентації результатів навчальної діяльності [2; 4].

У початковій школі міжпредметні проєкти з української мови та інформатики доцільно класифікувати відповідно до провідного виду діяльності учнів на ігрові, творчі та інформаційні [2]. З огляду на вікові психофізіологічні особливості молодших школярів перевагу доцільно надавати короткотривалим проєктам, реалізація яких охоплює від одного до трьох навчальних занять [5].

Практична реалізація інтегрованих проєктів може здійснюватися за кількома основними напрямами:

1. Реалізація мовних проєктів у середовищах візуального програмування (Scratch, ScratchJr). Використання середовищ візуального програмування дає змогу трансформувати традиційне виконання мовних вправ у створення власних інтерактивних цифрових продуктів [3; 4]. Наприклад, у межах проєкту *« Оживи казку»* учні аналізують мовлення персонажів, опрацьовують особливості оформлення діалогічного мовлення та програмують поведінку спрайтів у цифровому середовищі, що сприяє формуванню алгоритмічного мислення та закріпленню норм українського мовлення [1; 4].

2. Проєкти, спрямовані на розвиток медіаграмотності та текстотворчої діяльності. Опрацювання навичок роботи з клавіатурою, текстовими редакторами та презентаційними програмами може бути інтегроване з орфографічною, пунктуаційною та мовленнєвою діяльністю учнів [1; 3]. У процесі виконання таких проєктів формуються навички грамотного письма, цифрової комунікації та естетичного оформлення інформації [1; 5].

3. Ігрові проєкти з використанням вебплатформ (LearningApps, Wordwall, Kahoot). Створення інтерактивних дидактичних матеріалів самими учнями за педагогічного супроводу вчителя сприяє більш глибокому засвоєнню мовного матеріалу та формуванню ключових компетентностей [2; 5]. Така

діяльність стимулює аналітичне мислення, пізнавальну активність та вміння застосовувати набуті знання в нових ситуаціях [2; 4].

Важливим етапом реалізації проєктної діяльності в початковій школі є рефлексія та публічна презентація результатів [2]. Представляючи власний проєкт перед аудиторією, учні удосконалюють навички публічного виступу, аргументованого висловлення власної думки та ефективної комунікації [1].

Висновки. Застосування проєктного підходу в процесі інтеграції української мови та інформатики в початковій школі забезпечує трансформацію ролі учня пасивного споживача навчальної інформації в активного суб'єкта освітньої діяльності [2; 5]. Реалізація інтегрованих проєктів сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку творчого потенціалу та формуванню ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації в сучасному інформаційному суспільстві [4; 5; 6].

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і читання: підруч. для 4 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Видавничий дім « Освіта» , 2021. 176 с.
2. Гільберг Т. Г., Сухорукова Л. С., Грубіян Л. В. Метод проектів як засіб формування ключових компетентностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2022. № 3. С. 14–19.
3. Дорошенко Ю. О., Завадський І. О., Коршунова О. В. Інформатика : підруч. для 4 кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Видавничий дім « Освіта» , 2021. 144 с.
4. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формування критичного мислення учнів початкової школи на уроках інформатики через проектну діяльність. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76, № 2. С. 34–48.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ « Видавничий дім « Плеяди» , 2019. 208 с.
6. Савченко О. Я. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-2, 3-4 класи). Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 211 с.

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СКЛАДОВІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ

***Подшивалова А. М.**, вчитель початкових класів, спеціаліст першої категорії Комунального закладу «Харківський ліцей №66 Харківської міської ради»*

Створення безпечного освітнього середовища в сучасних умовах є фундаментальним завданням держави та кожного закладу освіти зокрема. Поняття « безпека» в освіті сьогодні набуло комплексного значення, що охоплює фізичний, психологічний та інформаційний аспекти. Безпечне середовище розглядається як сукупність умов, що мінімізують ризики для життя та здоров'я всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи при цьому високу якість навчання та можливості для гармонійного розвитку особистості [1; 7].

Фізична складова безпеки є базовою і особливо актуальною в умовах правового режиму воєнного стану. Вона базується на забезпеченні надійної інфраструктури, що відповідає вимогам ДСНС та санітарним нормам. Пріоритетним напрямом є облаштування укриттів, які дозволяють закладам освіти здійснювати навчання у змішаному або очному форматах [1]. Організація «Класів безпеки» стає дієвим інструментом, де здобувачі освіти мають змогу відпрацьовувати алгоритми дій під час повітряних тривог, вивчати правила мінної безпеки та основи домедичної допомоги. Такі заходи є критично важливими для збереження життя та формування культури безпечної поведінки з раннього віку [8; 5].

Психологічна безпека є не менш важливою складовою, особливо в контексті подолання наслідків травматичних подій. Створення атмосфери довіри та емоційного комфорту передбачає професійну діяльність психологічної служби, спрямовану на профілактику булінгу, депресивних станів та тривожності. Глибоке розуміння педагогами основ патопсихології допомагає вчасно виявляти ознаки психологічного дистресу в учнів, диференціювати вікові особливості від патологічних станів та правильно вибудувати інклюзивну траєкторію навчання [3].

Гуманізація стосунків між учителем та учнем виступає запобіжником конфліктних ситуацій та сприяє духовному зростанню особистості [2; 6].

Цифрова безпека в умовах переважання дистанційних форм навчання стає новим викликом для педагогічної спільноти. Використання хмарних технологій та безпечних платформ для комунікації вимагає від учителів високого рівня цифрової та проєктної компетентності [4]. Захист персональних даних, протидія кібербулінгу та формування навичок медіаграмотності є невід'ємними елементами безпечного простору. Безперервне професійне вдосконалення педагогів у цьому напрямі забезпечує стабільність та конфіденційність навчального процесу навіть у критичних умовах [5].

Особливістю формування безпечного середовища є також акцент на здоров'язбереженні. Це передбачає не лише фізичну активність, а й створення умов для збереження ментального здоров'я вчителів та учнів. Запобігання професійному вигоранню педагогів через тренінги та психологічні воркшопи дозволяє їм залишатися в ресурсному стані, що є запорукою якісної взаємодії з дітьми. Тільки педагог, який постійно розвивається та вдосконалює свої компетенції, здатний виховати успішну особистість у сучасних мінливих реаліях [2].

Управлінський аспект формування безпечного середовища передбачає регулярний моніторинг та оцінювання ризиків. Адміністрація закладу освіти має розробляти та вчасно оновлювати внутрішні протоколи безпеки, де чітко визначені зони відповідальності та алгоритми реагування на надзвичайні ситуації [1]. Важливо, щоб ці документи були реально діючими інструментами, знайомими кожному працівнику. Співпраця з батьківською громадою, правоохоронними органами та медичними установами підсилює безпековий каркас закладу, перетворюючи його на осередок стабільності.

Інклюзивна складова безпеки також потребує уваги. Архітектурна доступність та створення адаптивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами є невід'ємною частиною загальної стратегії безпеки. Кожна дитина, незалежно від її фізичних чи ментальних особливостей, повинна почуватися захищеною та залученою до активного шкільного життя [2]. Це вимагає

від педагогів не лише методичної підготовки, а й високого рівня емпатії готовності до інклюзивної взаємодії.

Отже, безпечне освітнє середовище – це динамічна система, що постійно адаптується до нових викликів. Вона поєднує в собі фізичну захищеність, психологічну стійкість, цифрову грамотність та гуманістичну спрямованість освітнього процесу. Тільки комплексний підхід, що базується на наукових засадах педагогіки, психології та менеджменту, дозволяє створити простір, у якому дитина має можливість для повноцінного розвитку, а вчитель – для безперервного професійного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Редакція від 01.01.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 31.03.2026).
2. Васильєва М. П. Теорія і методика професійної підготовки вчителя в умовах гуманізації освіти : монографія. Харків : ХГПА, 2020. 235 с.
3. Колишкін О. В. Основи патопсихології : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2019. 154 с.
4. Професійний розвиток педагога в умовах цифровізації освіти : зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Бабакіної. Харків : ХГПА, 2023. 180 с.
5. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 35. С. 20–26.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2021. 320 с.
8. Про затвердження Порядку створення та організації діяльності Класу безпеки : Наказ МОН України від 10 лют. 2023 р. № 135. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-poryadku-stvorennya-ta-organizaciyi-diyalnosti-klasu-bezpeki (дата звернення: 31.03.2026).

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

***Подшивалова Н. М.**, директор, спеціаліст вищої категорія, учитель-методист Комунального закладу « Харківський ліцей №66 Харківської міської ради»*

Сучасний етап розбудови національної системи освіти потребує переосмислення ролі керівника закладу освіти як стратегічного менеджера та лідера, здатного перетворити школу на динамічне розвивальне середовище. Освітній менеджмент у такому контексті розглядається не просто як адміністрування, а як цілеспрямована діяльність із проєктування умов для самореалізації всіх учасників освітнього процесу [1; 7]. Розвивальне середовище закладу має поєднувати в собі фізичну безпеку, психологічний комфорт та інноваційну спрямованість, що відповідає стратегічним пріоритетам «Нової української школи» .

Ефективне управління закладом освіти ґрунтується на засадах демократизації та партнерства. Це передбачає перехід від жорсткої вертикалі до моделі розподіленого лідерства, де кожен педагог залучений до прийняття стратегічних рішень. Важливою складовою менеджменту є сприяння безперервному професійному вдосконаленню вчителів, що є запорукою якісних змін в освітньому просторі [5]. Керівник має виступати фасилітатором професійного зростання, створюючи умови для неформальної та інформальної освіти колективу [8].

Прикладом ефективного освітнього менеджменту в умовах кризових викликів є діяльність керівництва закладу освіти, де трансформувався простір, де безпека та інновації стали пріоритетними векторами розвитку. Управлінська стратегія закладу освіти в умовах прифронтового міста спрямована на створення мультифункціонального розвивального середовища, що інтегрує очне навчання в укриттях та потужну цифрову екосистему для дистанційної взаємодії [4, 76].

Керівники закладів освіти повинні реалізувати модель « відкритої школи» , активно залучаючи батьківську громаду та міжнародних партнерів до модернізації освітнього простору. Важливим аспектом менеджменту закладу є акцент на психологічній безпеці. Впровадження програм соціально-емоційного навчання

та психологічного розвантаження дозволяє мінімізувати вплив стресу на учнів та педагогів [3]. Особлива увага повинна приділятися здоров'язбережувальній компетентності, що реалізується через оновлення матеріально-технічної бази для фізичного виховання та підтримку ініціатив із ментального оздоровлення [2].

Керівництву закладу освіти також варто фокусуватися на цифровій трансформації управління. Використання хмарних технологій для адміністрування освітнього процесу та моніторингу успішності за шкалою ECTS дозволяє забезпечити прозорість та оперативність прийняття рішень [4]. Це формує високу довіру до адміністрації та стимулює педагогів до впровадження власних інноваційних проєктів. Розвивальний характер середовища школи підтверджується постійною участю учнів та вчителів у науково-дослідних конкурсах та грантових програмах, що сприяє особистісному та професійному становленню кожного учасника спільноти [6].

Отже, освітній менеджмент у контексті розвитку закладу як розвивального середовища вимагає від керівника гнучкості, емпатії та готовності до постійних змін. Досвід закладів освіти м. Харкова демонструє, що навіть у надскладних умовах воєнного стану ефективне лідерство, орієнтоване на людиноцентризм та цифровізацію, дозволяє створити безпечний та стимулюючий простір для навчання і професійного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Редакція від 01.01.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 31.03.2026).

2. Васильєва М. П. Теорія і методика професійної підготовки вчителя в умовах гуманізації освіти: монографія. Харків: ХГПА, 2020. 235 с.

3. Колишкін О. В. Основи патопсихології: навч. посіб. Суми: Університетська книга, 2019. 154 с.

4. Професійний розвиток педагога в умовах цифровізації освіти: зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Бабакіної. Харків: ХГПА, 2023. 180 с.

5. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2019. Вип. 35. С. 20–26.

6. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання. Київ: Либідь, 2006. 272 с.

7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. *Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота, 2021. 320 с.

8. Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п (дата звернення: 31.03.2026).

КЛЮЧОВІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ, МЕТОДИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНОМУ ЗВО

Пономарьова Г. Ф.*, доктор педагогічних наук, професор, ректор Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Степанець І. О*., кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової та інноваційної діяльності Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Розвиток сучасної національної системи вищої освіти базується на механізмах і системі цілей, що безпосередньо й опосередковано впливають на всі процеси у закладах вищої освіти, спонукаючи їх колективи підвищувати якість освітніх послуг, шукати інноваційні засоби активізації навчальної, наукової, виховної роботи та розвитку освітнього середовища.

Разом з тим досвід переконує в об’єктивності потреби співпраці закладів вищої освіти, зокрема щодо напрямів, які, впливаючи на внутрішні процеси, забезпечують привабливість кожного закладу на ринку праці, зокрема:

1. Розробка сучасних освітніх й освітньо-наукових програм із метою їх удосконалення та забезпечення унікальності.

2. Запозичення чи/або навіть придбання один в одного того чи іншого ноу-хау, елементів бренду, різного роду інтелектуальних чи комерційних напрацювань, ідей (франчайзинг) тощо (обладнання, дидактичні засоби, ідеї універсального дизайну).

3. Бенчмаркінг як процес запозичення інноваційних практик, ефективного досвіду щодо організації діяльності ЗВО, підвищення рівня її якості (організація системи підвищення кваліфікації, способи стимулювання учасників освітнього процесу, робота студентського самоврядування тощо).

4. Організація і зміст науково-методичної роботи як результату впровадження сучасних досягнень психолого-педагогічної науки, авторських ідей і технологій, передового педагогічного досвіду.

Процеси розвитку освіти на початку XXI століття набули конкретнішого характеру, більш чітких реалій Болонського процесу.

Було визначено 9 пріоритетів формування Європейського простору вищої освіти: сприйняття системи, заснованої на доступеневому та післяступеневому циклах освіти; упровадження системи залікових одиниць (ECTS); сприяння мобільності суб'єктів освітнього процесу; забезпечення якості вищої освіти; гарантія працевлаштування випускників на європейському ринку праці; забезпечення привабливості вищої освіти; навчання впродовж усього життя; автономність закладів вищої освіти і студентське самоврядування; забезпечення позитивного іміджу Європейського простору вищої освіти.

Зауважимо, що ці пріоритети орієнтовані на формування цілісної людини шляхом обов'язкової модернізації підходів, змісту, форм, методів освітнього процесу. Основними чинниками такої модернізації є самоорганізація, автономність, відкритість, креативність, самокерування, саморозвиток тощо, а домінантними принципами – відкритість, самоорганізація, свідомий вибір, об'єктивність, цілісність, науковість.

Водночас практика формування освітнього середовища у сучасних ЗВО вимагає забезпечення методологічно вивіреної основи розробки й упровадження освітніх технологій; творчого підходу до навчання, результатом чого стають якість і повнота знань; формування здатності забезпечувати міжпредметну інтеграцію в освітній діяльності; високого рівня професійної підготовки та адаптивної здатності до змінних умов роботи нинішніх фахівців.

Освітній процес у сучасному ЗВО має органічно інтегрувати освіту й науку, причому вузівська наука має не лише пропонувати (рекомендувати) розроблені технології, а сприяти тому, щоб вони відповідали реальним і конкретним потребам освіти та освітян. Спостерігаємо потребу у популяризації практичної ефективності науки в цілому і технологій зокрема.

Загальновідомо, що за висновками науковців упродовж одного покоління змінюється (оновлюється) орієнтовно 5% теоретичних і 20% професійних знань, але спроби диференціювати наукове знання втратили свою доцільність, оскільки призвели до глибокої диференціації наукових інтересів, і, як наслідок, актуалізувалась потреба у формуванні цілісної картини світу в контексті розгляду цілісності окремих її елементів, зокрема природи, культури, економіки тощо.

Шлях освіти сьогодні – це шлях до себе, знаходження себе, відтворення нових сил і здібностей, відчуттів і переживань, що повинно сприяти переструктуруванню досвіду людини. Цей процес має зосереджуватись на освіті як вихованні. Йдеться про пріоритет освіти як такої, що не зводиться до знань, умінь чи навичок, а формує людину цілісно, її характер, світогляд, життєву позицію у цілісному освітньому середовищі.

Одним із основних викликів для сучасної педагогічної освіти є підготовка вмотивованих та кваліфікованих викладачів, учителів, вихователів та інших освітян.

В останні десятиріччя спостерігається недостатня престижність професії педагога, що негативно впливає на залучення кращих випускників закладів освіти до набуття педагогічних спеціальностей. Водночас важливо підвищувати якість підготовки педагогів, модернізувати освітній процес, поєднуючи цю роботу

з якісною профорієнтаційною роботою та профвідбором до педагогічних ЗВО; цифровізацією освітньої діяльності; нарощуванням психологічної складової освітніх програм для більш глибокої дитиноцентралізації навчання та виховання.

Слід відзначити при цьому, що класична модель навчального процесу, за якою викладач ставить проблему і разом зі студентами її розв'язує, наближаючись до розв'язку заздалегідь обґрунтованим шляхом, не відповідає ні реальному науковому пошуку, ні завданню розвитку творчих здібностей студентів, оскільки за такої умови з інтелектуальної гри вилучається внутрішній сумнів, який у творчому процесі відіграє виняткову роль.

Завдання розвитку творчих здібностей потребує й індивідуалізації освітнього процесу, оскільки творча ініціатива – це процес, що відбувається за безпосередньої участі людського індивіда і має динамічні та процесуально-змінні параметри діяльності його розуму (мозку).

Щодо практики розвитку здібностей студентів, значною мірою спираємося на систему творчого супроводу професійно-особистісного становлення та розвитку майбутнього педагога у закладі вищої освіти, запропоновану Н. Мартишиною, яка включає: демонстрацію студентам значущості та привабливості педагогічної професії, розкриття її творчого характеру; включення студентів у розробку моделі особистості сучасного педагога; позначення даної моделі як ідеальної мети професійно-особистісного розвитку і будівництво з урахуванням цього професійно-особистісних перспектив на період навчання у ЗВО; використання можливостей, закладених у змісті освітніх компонентів, із метою творчого розвитку студента; відбір існуючого і створення оригінального педагогічного інструментарію, використання його на практиці відповідно до поставленої мети; активізацію виховної роботи, створення атмосфери творчості у студентському колективі; стимулювання самостійної творчої роботи здобувачів вищої освіти; діагностичний супровід, що дозволяє оцінювати зміни і здійснювати, у разі необхідності, корекцію.

У дослідженні, проведеному фахівцями World Economic Forym, наведені якості і компетенції, що необхідні професіоналам у будь-якій сфері

діяльності, а в педагогічній визначають успіх взаємодії учасників освітнього процесу:

1. Уміння вирішувати складні завдання, зокрема поведінкової спрямованості, що вимагають аналітичних здібностей і гнучкості (мобільності) розуму.

2. Критичне мислення (вміння працювати зі значними потоками інформації).

3. Креативність (готовність до нестандартних рішень).

4. Управлінська компетентність (здатність до координації процесів та управління людьми).

5. Розвинутий емоційний інтелект.

6. Самостійність у рішеннях і діях.

7. Комунікативна гнучкість у взаємодії з партнерами (колеги, здобувачі освіти, стейкхолдери, керівництво та інше).

Зазначимо, що названі компетентності сформуються лише в освітньому середовищі, панівною в якому є суб'єкт-суб'єктна взаємодія здобувачів освіти з педагогом, який особистісно й професійно зростає, змінюється, адаптується.

Саме в такому середовищі, на наше переконання, з'являються і розвиваються обдаровані студенти, учні. Але не завжди і не кожний обдарований здобувач може проявити себе в сучасному суспільстві, що зумовлює розвиток, на жаль, його дезадаптивного стану. Причиною цього явища є невідповідність соціопсихологічного чи психофізичного статусу здобувача освіти вимогами актуальної соціальної ситуації.

Американський психолог, професор багатьох американських університетів, у своїх дослідженнях дійшов висновку, що в останні роки навчання у школі багато учнів впадають у депресію, приховуючи свою обдарованість від ровесників і дорослих [3].

Зрозуміло, що більше ніж за половину століття ситуація змінилася, але залишається актуальним питання « Куди діваються талановиті діти?»

Погоджуємсь із висновком Ю. Єременко [1], що ключова проблема полягає у відсутності соціально-психологічної адаптації у вузькому освітньому та загальносуспільному середовищі.

На підставі результатів дослідження науковиця робить висновок, що причинами соціально-психологічної дезадаптації обдарованих дітей є:

- недосконаліть чи порушення взаємодії, зокрема здобувачів освіти, з оточуючим середовищем ;
- відсутність чи порушення здатності особистості до пропонованих видів діяльності.

Тож, на наш погляд, саме освітнє середовище ЗВО є тим середовищем, яке здатне забезпечити відповідність умов і вимог освітнього процесу.

Одним із основних інноваційних напрямів змін в освітньому середовищі вищої освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, методів і засобів дистанційної освіти, штучного інтелекту.

Погоджуємось із В. Козиренком, що методично обґрунтоване і доцільне застосування інформаційних засобів має відбуватися з урахуванням і при наявності в освітньому середовищі ЗВО таких умов інтеграції інформаційних технологій в освітній процес:

1. Достатнього рівня програмно-технічного забезпечення.

2. Наявності єдиної інформаційної освітньої системи, що включає комп'ютерні й мережеві засоби, системне та професійне програмне забезпечення, електронні ресурси для навчання, інтернет.

Сьогодні інформаційне середовище ЗВО із засобу надання доступу до інформації трансформувалось в обов'язковий ресурс, без якого неможливо забезпечити як ефективне управління, так і якість освітнього процесу.

Для більшості ЗВО України важливим завданням залишається підвищення ефективності використання наявних інформаційних ресурсів.

Щодо широкого впровадження методів і засобів дистанційної освіти зазначимо, що її не слід розглядати як альтернативу очному навчанню.

Узагальнення наукової теорії і практики дозволило виокремити низку викликів, із якими стикається сучасна освіта:

1. Все ще недостатній рівень здатності здобувачів освіти до самостійного навчання, особливо першокурсників у ЗВО (О.Гнатюк).
2. Рівень і стійкість умотивованості здобувачів освіти до навчання загалом та оволодіння конкурентною професією зокрема.
3. Рівень і глибина комунікації між суб'єктами освітнього процесу, зокрема щодо самостійної роботи, контролю і корекції навчання та його результатів.
4. Визначення відносно чіткої структури освітнього процесу стосовно забезпечення органічного взаємозв'язку аудиторної, самостійної, навчальної, науково-дослідницької, пошукової роботи.
5. Індивідуалізація навчання з метою використання переваг для нього дистанційної освіти (час і тема навчання, виконання індивідуальних завдань тощо) (В. Биков, Н. Клокар).
6. Ідентифікація як здобувачів освіти, так і верифікація результатів навчання.
7. Ефективність використання цифрових технологій на рівні сформованості дистанційних умінь як у здобувачів освіти, так і педагогів.
8. Рівень упровадження єдиної уніфікованої електронної платформи для навчання.

Зрозуміло, що це далеко не всі виклики, з якими продовжують стикатися у ЗВО. Зрозуміло також, що і подолання цих викликів у закладах освіти характеризуються по-різному.

З огляду на це, цінними є результати дослідження Ю. Заверухи, С. Печенізької та І. Сілютіної, які 2023 року вивчали готовність ЗВО та готовність і здатність викладачів до дистанційного навчання за відповідними параметрами [2].

Дослідження виявило рівень готовності закладів освіти до забезпечення дистанційного навчання за такими критеріями:

- за критерієм « апаратне забезпечення» :

низький – 22%;

середній – 54%;

високий – 24%;

- за критерієм « інформаційне-комунікаційне забезпечення» :

  низький – 14%;

  середній – 49%;

  високий – 37%;

- за критерієм « програмне забезпечення» :

  низький – 22%;

  середній – 55%;

  високий – 23%;

- за критерієм « віртуальне навчальне середовище» :

  низький – 30%;

  середній – 50%;

  високий – 20%;

- за критерієм « ставлення керівництва» :

  низький – 0%;

  середній – 64%;

  високий – 36%.

Готовність та здатність викладачів:

- за критерієм « технічна компетентність» :

  низький – 8%;

  середній – 57%;

  високий – 35%;

- за критерієм « педагогічна компетентність» :

  низький – 0%;

  середній – 43%;

  високий – 53%;

- за критерієм « комунікативна компетентність» :

  низький – 0%;

середній – 61%;

високий – 39%;

- за критерієм « психологічна компетентність» :

низький – 8%;

середній – 48%;

високий – 44%.

Готовність і здатність здобувачів освіти:

- за критерієм « технічна компетентність» :

низький – 4%;

середній – 31%;

високий – 65%;

- за критерієм « організаційна компетентність» :

низький – 20%;

середній – 71%;

високий – 9%;

- за критерієм « навчальна комунікативність» :

низький – 9%;

середній – 68%;

високий – 23%;

- за критерієм « комунікативна компетентність» :

низький – 12%;

середній – 64%;

високий – 24%;

- за критерієм « мотиваційна компетентність» :

низький – 21%;

середній – 50%;

високий – 29% [2].

Продовжує зростати інтерес до впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес відповідно до Стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні.

Науковці (Г. Андрощук, Т. Лукашів, А. Мельник, А. Шевченко та ін.) і досвід переконують, що розвиток технологій ШІ в освітньому середовищі, їх системне застосування має значний потенціал для підвищення ефективності навчання та персоналізацію освітнього процесу.

Важливо, що перетворюючи педагога на фасилітатора, наставника і партнера в освітньому процесі, ШІ, на наше глибоке переконання, не знімає з викладача чи вчителя завдання бути не тільки джерелом знань, а й ментором, який сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей, соціальних та інших навичок, що не вимірюються алгоритмічними методами.

Загалом, в освіті можемо виокремити три напрями розвитку технологій ШІ:

1. Технології, що забезпечують оптимізацію управління освітнім процесом.
2. Технології для індивідуалізації навчання здобувачів освіти.
3. Технології, що підтримують педагога в освітній діяльності.

Із метою з’ясування стану використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі нами було анонімно опитано 69 здобувачів освіти Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради 2-4 курсів.

Студентам було запропоновано відповісти на 4 запитання, зокрема: «Чи знайомі ви з поняттям штучного інтелекту?» , « Чи використовували Ви для виконання навчальних завдань технології ШІ?»

Було з’ясовано, що 86,8% (60) знають, що таке ШІ; 8,7% (6) не змогли чітко й однозначно відповісти, але зазначили, що знають; 4,5% (3) – відповіли неправильно.

76% (53) студентів використовували; 15,9% (11) не змогли однозначно сказати, що використовували саме технології ШІ; 8,7% (5) – не вміють користуватися ШІ.

Серед технологій ШІ, що використовують в освітньому процесі студенти назвали: Gamma – 27,8%, ChatGPT – 66,6%, Canva – 20,3%, Suno – 6,6%.

На запитання « Чи відчуваєте Ви, що використання ШІ в освітньому процесі сприяє підвищення ефективності і результативності вашої роботи?» респонденти відповіли: « так» – 63,8%; « ні» – 28,4%; 7,8% зазначили, що не можуть категорично відповісти.

На запитання « Чи вважаєте Ви, що систематичне використання технологій ШІ у процесі навчання негативно впливає на інтелектуальний розвиток, здатність до самостійного мислення?» здобувачі відповіли таким чином: « так» – 30,4%; «ні» – 53,8%; 15,8% – вагаються щодо конкретної відповіді.

Отже, спостерігаємо наявність неоднозначного ставлення серед респондентів щодо особливостей використання, значення, місця та можливостей ШІ в освітньому процесі.

Окремим питанням наших пошуків і роздумів є інклюзивний характер навчання у ЗВО. Відомо, що інклюзивне навчання у більшості закладів вищої освіти України тільки починає впроваджуватись. Колективи ЗВО працюють над тим, щоб в освітньому процесі відбувалось наповнення усіх сфер соціалізації молоді з особливими освітніми потребами, таких як спілкування, діяльність, самосвідомість.

На жаль, широка диференціація спеціальностей, за якими проводиться підготовка фахівців, відсутність умов, наукової і матеріальної баз значно гальмують розвиток інклюзивної вищої освіти.

Усвідомлюючи неповноту розгляду наявних аспектів проблеми, зазначимо, що сучасне освітнє середовище – це органічна сукупність таких складових: безпека та комфорт; освітньо-матеріальний компонент (простір для найрізноманітніших потреб учасників освітнього процесу; соціальна компонента; науково-інформаційна та методична компонента).

Список використаних джерел

1. Єременко Ю.В. Соціальна дезадаптація обдарованих учнів як фактор девіантного ризику. *Інтелектуальний потенціал суспільства в умовах перманентних соціальних змін: шляхи збереження і розвитку*: матеріали

Міжнародної наук.-практ. конф., Харків, 15 лютого 2018 р. / Харків: ХГУ « Народна українська академія» , 2018. С.115.

2. Заверуха Ю.Г., Печенізька С.С., Сілютіна І.М. Дистанційне навчання як стратегічна відповідь на виклики російсько-української війни: аналіз ефективності та можливостей. *Академічні візії*. 2023. № 26. С. 1–13.

3. « Creativity» . Журнал « American psychologist» , 1950. Вип. 5, с. 444-454.

ЗАЧЕКАТИ НА КАЙРОС: МІЖ ПОДІЄЮ МИСЛЕННЯ ТА ОСВІТНЬОЮ « ТЕРАПІЄЮ»

Попова Н. В., *кандидат філософських наук, доцент кафедри теоретичної і практичної філософії імені професора Й.Б. Шада. Навчально-науковий інститут філософії, культурології, політології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,*

Широков К. В., *аспірант кафедри теоретичної і практичної філософії іменіпрофесора Й.Б. Шада. Навчально-науковий інститут філософії, культурології, політології, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна*

Філософії не можна навчити — у тому самому сенсі, у якому не можна навчити бажати, дивуватися або думати всупереч очевидному. Можна передати інформацію про філософію, можна відтворити структуру аргументу, можна вивчити імена й дати. Але жоден із цих результатів не є філософуванням, не є філософією. У межах сучасної освітньої риторики ці результати дедалі частіше постають як показники « нормального» засвоєння матеріалу — своєрідні когнітивні симптоми успішності, що піддаються фіксації та оцінюванню. Однак така діагностична оптика редукує філософію до набору вимірюваних показників, втрачаючи її характер.

Філософія починається там, де починаються власні питання — непідготовлені, часом незручні, народжені не з вимоги програми, а з внутрішньої необхідності. У цій точці мислення постає не як результат коректної виконаної

процедури, а як подія, що вислизає з-під контролю педагогічних « протоколів» . Саме тому викладання філософії є парадоксальною діяльністю: її предмет принципово не піддається прямій трансляції [1], а будь-яка спроба вписати його у логіку діагностики та педагогічної « терапії» ризикує підмінити саме філософування його нормативною імітацією.

Давньогрецьке поняття кайрос (καιρός) традиційно перекладається як «слушний момент» або « вдалий час для дії» . У риторичній традиції — зокрема у Горгія та Ісократа — воно позначало здатність мовця відчути напруження ситуації й діяти зсередини нього, а не ззовні. У сучасному контексті, однак, ця чутливість дедалі частіше витісняється прагненням до процедурної визначеності: освітній процес описується через категорії планування, контролю та оцінювання, ніби йдеться про керовану систему, що підлягає точному налаштуванню. У такій перспективі момент дії ризикує бути переосмисленим як результат правильно застосованого « методичного протоколу» . Проте за цим практичним виміром прихований глибший філософський зміст. Кайрос — це не просто вибір правильного моменту; це момент, у якому щось стає можливим уперше. Він не планується і не конструюється: він або трапляється, або ні [2]. Саме тому будь-яка спроба « діагностувати» або відтворити кайрос у межах педагогічних технологій неминуче стикається з обмеженням: подія, яка за своєю природою є непередбачуваною, вислизає з-під логіки профілактики, контролю та своєчасного « втручання» .

Пауль Тілліх, переосмислюючи це поняття у теологічному контексті, визначав кайрос як « прорив вічного у тимчасове» — момент, у якому звичний плин часу (хронос) раптом набуває якісної наповненості, стає точкою перетину можливого й дійсного [3]. У світлі медикалізованої раціональності подібні події важко піддаються опису, оскільки вони не вкладаються у логіку тривалості, моніторингу та поступової зміни станів. Кайрос не є процесом, що може бути зафіксований як динаміка показників або інтерпретований як « покращення» чи «відхилення» — він радше порушує саму можливість такого вимірювання. Попри конфесійне тло, ця інтерпретація відкриває важливий вимір: кайрос

є подією, а не станом. Саме ця подієвість вступає в напруження з медикалізованою логікою, яка тяжіє до стабілізації, класифікації та нормалізації досвіду. Він не триває — він відбувається, і саме тому не може бути інтегрований у жоден «режим спостереження» без втрати своєї онтологічної специфіки.

Мартін Гайдеґґер описує споріднену структуру через поняття Augenblick — «мить-осяяння» , у якій екзистенційна ситуація раптом « збирається» і людина стає власною [4].

З погляду медикалізованої раціональності подібний момент виглядає як порушення звичної темпоральної організації досвіду: він не піддається поступовому накопиченню, не фіксується як стабільний « стан» і не може бути відтворений через серію педагогічних впливів.

Це не хронологічна точка на осі часу, а якісний злам у способі присутності — подія, що не вкладається у логіку розвитку, оцінювання чи корекції. Саме тому вона вислизає з-під діагностичних процедур, які прагнуть інтерпретувати мислення як сукупність показників або відхилень.

Саме таку структуру переживає студент, який раптом відчуває, що питання, яке він чує, — це його питання: цей досвід не може бути зведений до « успішного засвоєння» чи результату правильно організованого навчального процесу, а радше постає як подія, що порушує саму можливість зовнішнього контролю над мисленням.

Ганс-Ґеорґ Ґадамер наголошував: зустріч із текстом або думкою стає справжньою лише тоді, коли вона торкається горизонту власного досвіду читача чи слухача. « Зрозуміти — значить бути захопленим» , — пише він, описуючи той момент, коли чужа думка раптом виявляється своєю [5].

У медикалізованій оптиці подібний досвід важко піддається інтерпретації, оскільки він не відповідає моделі контрольованого засвоєння знань. Він не є результатом поступового накопичення « компетенцій» і не може бути зафіксований як стабільний освітній ефект, що підлягає діагностиці.

Навпаки, йдеться про подію, яка порушує звичну логіку навчального процесу: момент, у якому зміст перестає бути зовнішнім об’єктом і стає внутрішнім

досвідом. У цьому сенсі « захоплення» можна розглядати як своєрідний розрив у нормативному режимі сприйняття — те, що не піддається ані плануванню, ані корекції.

Педагогічний кайрос має саме цю структуру: не передача змісту від одного до іншого, а момент, у якому зміст стає переживаним зсередини, вислизаючи з-під логіки освітньої « терапії» та вимоги до його своєчасного й вимірюваного засвоєння.

У викладанні філософії та риторики цей момент неможливо гарантувати жодною методикою. Навіть найбільш структурована, методично вивірена лекція може пройти крізь аудиторію, не залишивши жодного сліду — як коректно виконана, але екзистенційно порожня процедура. Натомість непідготовлена репліка, пауза чи питання, кинуте між іншим, можуть стати точкою розриву — подією, що порушує звичний режим сприйняття і запускає мислення.

У цьому сенсі особливо показовими є міркування Жоржа Батая, який пов’язував пізнання з досвідом втрати опори — моментом, коли звичний порядок речей перестає бути самоочевидним [6]. Такий стан важко вписати у медикалізовану логіку навчання: він не виглядає як « прогрес» , не відповідає очікуваним результатам і може навіть бути інтерпретований як когнітивний збій або дезорієнтація. Проте саме цей момент « втрати ґрунту» і є точкою входу у філософію.

Завдання викладача в такій перспективі полягає не в тому, щоб убезпечити студента від цього досвіду чи « стабілізувати» його, а в тому, щоб створити умови, за яких він стане можливим і водночас витримним — не як патологія, що потребує негайної корекції, а як продуктивний розрив у досвіді.

Тут і виникає парадокс педагогічного кайросу: його не можна створити, але можна чекати на нього — і бути готовим його не пропустити. Це вимагає від викладача особливої уваги: не до плану заняття як набору процедур, а до «температури» аудиторії — до моменту, коли питання вже визріло, але ще не сформульоване. Ісократ називав це здатністю діяти « всередині ситуації» — не нав’язуючи їй форму ззовні, а відчуваючи її внутрішній ритм [2].

Таким чином, кайрос як педагогічна категорія постає не як доповнення до методики, а як її радикальна альтернатива у тих дисциплінах, де предмет принципово не піддається прямій передачі. Філософія і риторика належать саме до таких дисциплін. Їх можна викладати лише у тому сенсі, у якому можна «викладати» дивування: створюючи умови для зустрічі, зберігаючи простір для питання і чекаючи на момент, коли студент сам зробить крок — не тому, що так вимагає програма, а тому, що інакше вже не може.

Список використаних джерел

1. Agamben G. *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford : Stanford University Press, 1998. URL: https://www.sup.org/books/religious-studies/homo-sacer
2. Arendt H. *The life of the mind*. New York : Harcourt, 1978. 521 p.
3. Bataille G. *L'expérience intérieure* (фр.). Paris : Gallimard, 1954. 189 p.
4. Biesta G. *The beautiful risk of education*. Boulder : Paradigm Publishers, 2014. 136 p.
5. Gadamer H.-G. *Truth and method*. London : Bloomsbury, 2013. 601 p.
6. Han B.-C. *The burnout society* / transl. by E. Butler. Stanford : Stanford University Press, 2015. URL: https://www.sup.org/books/theory-and-philosophy/burnout-society
7. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1967. 445 S.
8. Illich I. *Medical nemesis: The expropriation of health*. New York : Pantheon Books, 1975. 360 p.
9. Poulakos J. *Sophistical rhetoric in classical Greece*. Columbia : University of South Carolina Press, 1995. 214 p.
10. Rose N. *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511752179
11. Tillich P. *The interpretation of history*. New York : Scribner, 1936. 284 p.
12. Шильман М., Широков К. Суб'єктивності медикалізованого суспільства. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія « Філософія. Філософські перипетії» . 2024. № 71. С. 39–47. DOI: https://doi.org/10.26565/2226-0994-2024-71-4

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Проскурняк О. І., *доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку європейського освітнього простору характеризується глибокими трансформаціями, пов’язаними з переосмисленням принципів доступності та рівності у сфері вищої освіти. Одним із ключових напрямів цих змін є впровадження інклюзивного підходу, що передбачає створення умов для рівноправної участі всіх студентів у навчальному процесі незалежно від їхніх фізичних, сенсорних, когнітивних або соціальних особливостей.

У цьому контексті особливий інтерес становить досвід Німеччини, яка є однією з провідних країн Європейського Союзу у сфері розвитку інклюзивної освіти. Німецькі університети активно впроваджують політику безбар’єрності, цифрової доступності та індивідуалізації навчання, що робить їх важливим орієнтиром для реформування освітніх систем інших країн, зокрема України.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Проблема формування інклюзивного освітнього середовища у вищій школі є об’єктом міждисциплінарних досліджень, що охоплюють педагогіку, соціологію освіти, психологію та менеджмент освіти.

У працях українських дослідників (зокрема Г. Шевчук, Н. Дуб, В. Дубосару) інклюзивне освітнє середовище розглядається як система організаційних, педагогічних та соціальних умов, що забезпечують рівний доступ до знань і підтримку студентів з особливими освітніми потребами [1, 2]. Підкреслюється, що ключовим є не лише доступ до освіти, а й забезпечення повноцінної участі у всіх аспектах академічного життя.

У міжнародній та німецькій науковій літературі інклюзія у вищій освіті трактується значно ширше — як структурна трансформація університету, спрямована на усунення будь-яких форм освітньої та соціальної ексклюзії. Дослідники аналізують інституційні механізми підтримки студентів, розвиток універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning), а також цифрову доступність освітніх платформ.

У німецькому академічному дискурсі інклюзивна освіта формується як складова спеціальної педагогіки та соціальної політики освіти. Серед науковців, які зробили суттєвий внесок у розвиток цієї тематики, слід виділити:

- **U. Heimlich** — дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів у системі освіти Німеччини, акцент на диференціації навчання;
- **M. Schädler** — аналіз структурних і організаційних бар'єрів у вищій освіті;
- **S. Schumann** — розвиток концепції універсального дизайну навчання та її адаптація до університетського середовища;
- **A. Hollenweger** — порівняльні дослідження інклюзивних освітніх систем у Європі.

Роботи вчених демонструють перехід від моделі інтеграції до моделі інклюзії, де відповідальність за адаптацію освітнього процесу покладається не на студента, а на саму освітню систему [3, 4].

Метою представлених тез є комплексний аналіз особливостей організації інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти Німеччини, а також визначення потенційних напрямів використання цього досвіду в процесі модернізації української системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У німецькій освітній політиці інклюзивне середовище університету розглядається як багатовимірна система умов, яка забезпечує рівний доступ до навчання, участі в академічному житті та розвитку професійних компетентностей.

Ключовою ідеєю є відхід від компенсаторної моделі (коли адаптується студент) до системної моделі (коли адаптується середовище). Таким чином, інклюзія в університетах Німеччини означає не лише підтримку осіб з інвалідністю, а створення універсального освітнього простору для різноманітних груп студентів.

Інклюзивне освітнє середовище у німецьких університетах має складну багаторівневу структуру, яка включає:

1. Інфраструктурний рівень

- повна або часткова архітектурна безбар'єрність;
- адаптовані навчальні та житлові приміщення;
- навігаційні системи для осіб з порушеннями зору або мобільності.

2. Педагогічний рівень

- індивідуалізація навчальних траєкторій;
- застосування диференційованого навчання;
- використання принципів UDL (універсального дизайну навчання).

3. Цифровий рівень

- доступні електронні освітні платформи;
- мультимодальні формати подачі матеріалів (текст, аудіо, відео);
- технології підтримки (screen readers, субтитрування, адаптивні інтерфейси).

4. Соціально-психологічний рівень

- служби інклюзивної підтримки студентів;
- консультаційні центри;
- менторські та тьюторські програми супроводу.

У німецькому контексті поняття доступності (Zugänglichkeit) виходить за межі фізичної інфраструктури. Воно охоплює:

- академічну доступність (можливість опанування змісту навчання);
- комунікативну доступність (альтернативні способи взаємодії);
- цифрову доступність (відповідність міжнародним стандартам WCAG);
- соціальну включеність (участь у студентському житті).

Таким чином, безбар'єрність у Німеччині розглядається як системна характеристика університетського середовища.

До ключових переваг німецької системи інклюзивної освіти можна віднести:

- інституційно закріплену державну підтримку інклюзії;
- стабільне фінансування центрів підтримки студентів;
- автономію університетів у реалізації інклюзивних стратегій;
- високий рівень цифрової трансформації освіти;
- формування культури прийняття різноманітності в академічному середовищі.

Важливо підкреслити, що інклюзія у Німеччині є не додатковою опцією, а інтегрованим елементом освітньої політики.

Аналіз німецької моделі дозволяє визначити низку напрямів, корисних для українських закладів вищої освіти:

- розвиток університетських центрів інклюзивної підтримки як структурних підрозділів;
- впровадження універсального дизайну навчання як стандарту педагогічної практики;
- посилення цифрової доступності освітніх ресурсів;
- системна підготовка викладачів до роботи в інклюзивному середовищі;

- розвиток наставництва та тьюторських моделей підтримки студентів.

Особливо важливим є перехід від формального декларування інклюзії до її реального системного впровадження в усі процеси функціонування університету.

Висновки. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти Німеччини є складною інтегрованою системою, що поєднує інфраструктурні, педагогічні, цифрові та соціальні компоненти. Його основною характеристикою є системність і орієнтація на принцип універсального дизайну навчання.

Німецький досвід демонструє, що ефективна інклюзія можлива лише за умови поєднання державної підтримки, інституційної автономії та високого рівня професійної підготовки викладачів. Для України цей досвід є цінним орієнтиром у процесі модернізації системи вищої освіти та забезпечення її реальної доступності для всіх категорій студентів.

Список використаних джерел

1. Дубосару В. В. Інклюзивно-освітні центри закладів вищої освіти: організаційно-педагогічні аспекти. *Humanitas*,2024 3(5). С.45–53.

2. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: сучасні виклики та перспективи розвитку. *Академічні студії. Педагогіка*, 2021. 2(3). С151–157.

3. Heimlich, U. . *Inklusion in Schule und Hochschule: Grundlagen und Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 2016. 156 s.

4. Schädler, M. *Barrierefreiheit und Hochschulentwicklung in Deutschland*. Berlin: Springer VS. 2019 240s.

АЛГОРИТМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІ ПРЕДМЕТНОГО РЕСУРСУ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА « ЕЛЕМЕНТАРНА ТЕОРІЯ МУЗИКИ» ТА ЙОГО ПРОГРАМОВІ ЗАСАДИ

***Пуляєв О. О.**,здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальність А4 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво) Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Ярко М. І**, кандидат мистецтвознавства, доцент, викладач кафедри інструментальної підготовки вчителя з музичного мистецтва Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність постановки питання щодо алгоритмів (способів) пізнавальної діяльності у полі предметного ресурсу освітнього компонента « Елементарна теорія музики» та його програмових засад окреслюється з огляду на історично новітню « синергічну» модель світорозуміння й світовідношення у їх метафізичній площині (за В. Вернадським, вчення якого визнає існування духовних енергій в ролі квантів – згустків духовних енергій). На відміну від класичної (за законами механічної фізики) наукової картини світу ця методологічна модель зумовлює нівеляцію винятковості формально-логічного способу тлумачення елементів музичного мовлення як типу диференційованих знань в бік перенесенням акценту на апробацію синтезованого способу їх розуміння у виразовому значенні. Тобто, якщо історично попередня освітня модель передбачає строго диференційовану модель формування знань щодо елементів музичного мовлення [1; 2; 3; 4; 7], то новітня парадигма осягнення знань про світ музичних ідей синергічним чином об’єднує відомості про конструкти архітектоніки світу музики у їх культурологічному сенсі – як свідчень модальної природи явищ музичного мовомислення, що методологічно відповідає їх монадологічному « баченню» і герменевтичній рецепції [5; 6; 8].

Увазі, власне, пропонується методологічно оновлена освітньо-методична мотивація знаннєвого ресурсу освітнього компонента «Елементарна теорія музики» , де в ролі поняття « елемента» мислиться далеко не спрощене розуміння

поняття « елементарна» як чогось примітивно зрозумілого. І ця заувага є визначальною в плані зобов'язання на семантично завантаженого усвідомлення елементів музичного мовлення в ролі емоційно-психологічного (ментального) чинника втілення образно-смислових значень музичного вираження. Звідси – формулювання мети описуваного освітнього компонента: опанування базовими принципами структурування обізнаності щодо елементарних форм музичного мовлення та їх виразових здатностей як методично організованого входження в систему знань з музичної грамотності. Своєю чергою, предметом вивчення постає не лише морфологічна структура але, передусім, виразова функція елементів музичного мовлення у лише для них притаманних модальних відтінках.

Заявлені особливості формулювання мети і предмета вивчення освітнього компонента « Елементарна теорія музики» свідчать, отже, про пізнавальний спосіб та певні кроки у здобуванні музичної грамотності. Тематичний ресурс таких кроків визначають знаннєві параметри у спеціалізованому методико-практичному формулюванні стосовно наукових основ класичної теорії музики. А саме:

- класичні норми нотного письма / каліграфія нотопису – нотний овал; ключі « соль» , « фа» і « до» та регістрові зони їхнього застосування;
- латинізовані назви звуків;
- тональний простір класичної музичної системи (сфера тональностей);
- темпоритм як « манера руху» (типи музичних темпів) та його градації (агогічні явища щодо сповільнення чи пришвидшення);
- символьні позначення сили гучності звучання і його градацій в бік посилення, зменшення та раптовості їх переміни;
- штрихи як манера « взяття звуку» ;
- темпові позначення як манери руху, включаючи агогічні явища (прискорення, уповільнення);
- символьні позначення пауз у їх тривалісному вираженні та феномен фермати;
- тривалісні величини звуків та пауз у їх часовому вираженні;

- поняття метру та « метричної стопи» згідно з принципами дольової пульсації. Природа дольової пульсації метричних структур в моделях « метричної стопи» (ямб, хорей, дактиль, амфібрахій, анапест) на прикладах мовленнєвої артикуляції людських імен згідно з розташуванням словесного наголосу;
- чисельні та знаменні позначення розміру нотного такту;
- принципи групування різного роду тривалостей згідно з метричною пульсацією у вигляді певних типів розміру;
- виразова специфіка тривалісних співвідношень як різновидів ритмічних явищ – рівномірного, пунктованого, синкопованого (ударного та безударного) співвідношень;
- фізико-акустична природа музичного звуку у поняттях частотних коливань та структури обертонового звукоряду (основні акустичні сполуки та проблемні зони);
- історія становлення музичного строю: досліди Піфагора (до н.е.) щодо природної неможливості явища енгармонізму звуків через їх висотну різницю в об’ємі 24 герц; первинні спроби щодо рівномірної темперації звуків (IVст. до н.е.);
- компроміси та досягнення рівномірно-темперованого строю і його передісторія: модель узгодження музичного строю засобом частотного урегулювання терцієвих сполук (явище « гармонічного» строю у XV ст.); узгодження музичного строю засобом частотного звуження квінти, розширення кварти та побільшення октави в моделі «рівномірно- темперованого» строю (XVI ст.)
- особливості структури повної діатонічної системи як ладової компоненти музичної матерії (« білоклавішна діатоніка»). Історичні корені існування ладових систем мажорного (іонійський, лідійський, міксолідійський) та мінорного (еолійський, дорійський, фригійський, гіпофригійський / локрійський) нахилу. Поняття « низького» та « високого»

щаблів ладу у порівнянні з натуральними видами мажорного та мінорного ладів.

- структура мажорного та мінорного видів ладу. Поняття діатоніки й тонікальності як центру ладо-щаблевих тяжінь, враховуючи феномени стійких та нестійких щаблів ладу, логіки їхніх тяжінь у стійкі щаблі ладу;
- явища ввіднотоновості (нижній та верхній ввідні тони) у діатонічній та хроматичній системах (принципи ладової та позаладової альтерацій);
- особливості утворення гармонічних видів мажору та мінору. Феномен запозичення ввідного тону поміж однойменними мажорними та мінорними тональностями (VI знижений у мажорі та VII підвищений у мінорі). Порівняльний аналіз інтервальних співвідношень у діатонічному та гармонічному видах ладо-тональності. Феномени « двічі» гармонічного мажору та мінору. Структура « гуцульського» ладу;
- ладоступеневі закономірності утворення особливих видів інтервальних співвідношень: збільшені та зменшені інтервали. Ладові передумови ситуацій наявності збільшених та зменшених інтервалів в умовах гармонічних видів мажорного та мінорного видів ладу (хроматичні «тритони» ; « характерні» інтервали). Технологія побудови різних видів збільшених та зменшених інтервалів від конкретного звуку із визначенням їх приналежності до певної ладо-тональності та розв’язанням у стійкі щаблі;
- структурні типи та сонорні особливості інтервальних та акордових співзвуч; поняття консонуючих, дисонуючих інтервалів та акордових структур;
- ф**о**нічна характерність секундових та септімових співвідношень;
- ладовий колорит терцієвих та секстових співвідношень;
- поняття « чистого» інтервалу;
- характерність звучності терцквінтакордів та септакордів різного типу;

- поняття « тонів» акорду і походження назв обернень акордових структур;
- мелодико-ритмічні способи « розшифрування» мелізмів. Графічні знаки мелізмів як мелодико-ритмічно організованих «прикрас» певного звуку. Принципи « розшифрування» мелізмів різного типу на письмі. Стильові « образи» мелізмів;
- відмінності графічного відтворення аколад згідно з класичними нормами фактурного образу музичної матерії у хоровій, фортепіанній, фортепіанній з солюючим голосом чи інструментом, оркестровому викладі як моделей музичного вираження;
- поняття транспозиції; практичні передумови транспонування музичного тексту; технології транспонування.

Важливо, однак, взяти до уваги те, що наведений перелік програмового змісту та понятійного ресурсу освітнього компонента « Елементарна теорія музики» не лише охоплює наукові основи класичної теорії музики, але також прогностично забезпечує розуміння й відношення до них у ролі герменевтичної компоненти музичної свідомості. Адже усі перелічені знаннєві компоненти є фундаментальними свідченнями лексичного фонду світу музичних ідей. Своєю чергою слід зазначити: виконання практичних завдань згідно з описаним регламентом знаннєвого ресурсу освітнього компонента « Елементарна теорія музики» надважливо залучати до практики сольфеджування – фактично первинного чинника структурування навичок з практичного музикування.

Список використаних джерел

1. Андрєєва О. М. Основи музичної грамоти. Київ : Музична Україна, 1978. 140 с.
2. Бородай М., О., Сивик О. Т. Теорія музики в системі професійної музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга, 2012. 56 с.
3. Горемичкін А. А. Основи музичної мови. Мелітополь, 2005. 248 с.
4. Калашник М. О. Уроки елементарної теорії музики : навч. посіб. Харків : Pelican, 2011. 352 с.

5. Колесса Ф. М.. Шкільний співаник (з педагогічної спадщини композитора) / за заг редак. С. С. Процика : Київ, Музична Україна, 1991. 223 с.

6. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / Упорядник Л. О. Іванова. Київ : Музична Україна, 1989. 133 с.

7. Павлюченко С. А. Елементарна теорія музики. Київ : Музична Україна, 1997. 160 с.

8. Ярко М. І. Сучасна загальна музична освіта: теоретичні основи : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 188 с.

РОЛЬ КУРСОВОЇ РОБОТИ У ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ « ТЕРАПІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ» ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ « ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ»

Радченко А. В., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації Національного університету «Чернігівська політехніка» ,*

Зайцев В. О., *кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації Національного університету «Чернігівська політехніка»*

Актуальність визначення ролі курсової роботи у підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності « Терапія та реабілітація» за спеціалізацією «Фізична терапія» полягає у тому, що написання такого виду робіт є одним із найголовнішим науково- теоретичним та самостійним завданням у навчанні студентів на бакалавраті.

Написання курсової роботи сприяє еволюції наукового мислення студента: від простого реферування джерел до здатності формулювати глибинні теоретичні висновки. Водночас для викладача це інструмент виявлення наукових інтересів молоді та їх подальшої координації. Такий поетапний підхід дозволяє диференціювати вимоги до досліджень на різних етапах навчання, враховуючи

рівень професійної підготовки студентів, та розробити чітку систему критеріїв оцінювання їхніх робіт.

Метою дослідження є розкрити особливості ролі курсової роботи у підготовки здобувачів вищої освіти саме спеціальності « Терапія та реабілітація» за спеціалізацією « Фізична терапія» .

Курсова робота – це форма індивідуального наукового пошуку, що триває протягом семестру та поєднує теоретичне навчання з самосійним аналізом наукових праць по визначеній тематиці. Деякі науковці трактують це як практичний метод підготовки, що трансформує теоретичні знання у дослідницькі навички [1; 3].

Так, автор Єфремов С. В. [2], у своєї науковій праці пояснює, що курсова робота належить до практичних методів навчання та є формою самостійної науково-дослідної роботи студентів, яка вимагає від студентів здійснювання написання її упродовж цілого навчального семестру та з послідовним захистом наприкінці навчального семестру.

Аналіз досліджень і публікації показує, що під час роботи над курсовою у здобувачів вищої освіти формуються наступні навички: розуміння основ наукових досліджень, організації та методики науково-дослідницької діяльності, формування дослідницьких умінь студентів засобами науково-дослідної роботи, які між собою тісно пов’язані та поступово переходять один в одного [4 ; 5].

Відповідно до навчального плану здобувачі відповідного навчання вищого навчального закладу виконують курсову роботу.

Процес написання курсової роботи починається з обранням та визначення теми з фізичної терапії при різних патологіях. Так як курсова робота є теоретичним дослідженням в основі її буде лежати робота над бібліографічним списком літературних джерел, який здобувачі освіти мають самостійно зробити під свою тему, використовуючи сучасні джерела не пізніше 10 років з моменту публікації.

Написання курсової роботи повинно бути спрямоване на досягнення таких цілей:

1. Створення умов для повноцінного розкриття дослідницьких здібностей та стимулювання інтересу до наукової творчості.

2. Опанування методів бібліографічного пошуку та знайомство із сучасними системами наукової інформації.

3. Навчання методиці планування наукового дослідження.

4. Опанування стандартів та правил оформлення наукових праць (академічне письмо).

5. Підготовка до публічних виступів та захисту власних результатів перед аудиторією.

Дослідницька діяльність дозволяє здобувачам освіти опанувати методи самостійного пошуку та аналізу фактичних і статистичних даних. У процесі роботи вони вчаться систематизувати інформацію за допомогою таблиць і діаграм, а також узагальнювати вивчені явища. Такий підхід сприяє поглибленню знань, формуванню наукового мислення та усвідомленню прикладного значення теорії у майбутній професії. Ключову роль у цьому процесі відіграє викладач: він виступає як наставник, який визначає зміст роботи, здійснює методичний супровід та стимулює інтерес студентів до наукового пошуку.

До курсових робіт висувається низка вимог, серед яких ключовою є їхня прагматична спрямованість. Дослідження мають базуватися на сучасних наукових концепціях та інтегруватися у планову наукову діяльність кафедри. Нерідко теми формуються на запит профільних організацій, що дозволяє впроваджувати результати роботи в практику безпосередньо після захисту. Ступінь реальності таких проєктів є важливим індикатором якості науково-методичної діяльності кафедри та продуктивності студентського пошуку.

Особливості написання курсових робіт здобувачів вищої освіти спеціальності « Терапія та реабілітація» за спеціалізацією «Фізична терапія» базуються на використанні набутих знань у майбутній практичній діяльності. Так, згідно методичним рекомендаціям кафедри, здобувачам освіти пропонують зміст курсової роботи адаптувати під три головних напрямку: перший – це опис захворювання, етіологія, патогенез; другий – це методи обстеження, які можуть

бути використанні у фізичній терапії при цієї патології; та третій є самим головним, де повинна бути описана сама методика втручання з фізичної терапії.

Така трикомпонентна структура дозволяє здобувачу освіти не просто вивчити теорію, а вибудувати чіткий клінічний маршрут: від розуміння біологічних механізмів хвороби до вибору валідних інструментів оцінювання та обґрунтування конкретної терапевтичної стратегії. Саме третій розділ стає логічним завершенням дослідження, де на основі отриманих даних формується індивідуалізована програма реабілітації, що відповідає принципам доказової медицини та очікуванням майбутніх пацієнтів.

Висновки. Курсова робота є ефективним інструментом переходу від репродуктивного навчання до самостійного аналітичного аналізу, що є базою для професійного становлення фізичного терапевта. Завдяки розробці методик фізичного втручання в межах курсового проєкту, здобувачі вчаться реалізувати індивідуальний підхід у реабілітації, що є золотим стандартом сучасної терапії. Роль викладача як наставника та координатора в цьому процесі дозволяє вчасно виявити науковий потенціал студента та спрямувати його увагу на розв’язання актуальних проблем у сфері охорони здоров’я. Реальність та практична спрямованість курсових досліджень підтверджують ефективність навчально-методичної роботи кафедри та забезпечують високу конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ: « Академвидав» , 2007. 618 с.

2. Єфремов С. В. Роль курсової роботи у навчальному процесі вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. № XXVIII. 2012. С. 81-88.

3. Клінічний реабілітаційний менеджмент у фізичній терапії, ерготерапії: метод. вказівки до виконання курсової роботи для здобувачів першого (бакалавр.) рівня вищої освіти спеціальності 227 « Фізична терапія, ерготерапія» / уклад.: Н. П. Пономаренко, В. О Зайцев. Чернігів: НУ « Чернігівська політехніка» , 2023. 44 с.

4. Основи наукових досліджень : навч.-метод. посібник / за ред. Р. О. Крохмального. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 464 с.

5. Основи наукового мовлення : навч. посібник / за ред. І. М. Плотницької, Р. І. Ленди та ін. Київ: Вид-во « Центр учбової літератури» , 2022. 252 с.

СПРИЯННЯ БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ШКІЛ

Редько О.С., *спеціаліст вищої категорії Комунального закладу « Харківський ліцей № 66 Харківської міської ради»*

Трансформаційні процеси, що охопили національну систему освіти України, вимагають від педагогічної спільноти не лише високого рівня професіоналізму, а й здатності до постійного самовдосконалення. У сучасних умовах, позначених реформами « Нової української школи» та викликами правового режиму воєнного стану, безперервне професійне вдосконалення (Continuing Professional Development) стає стратегічним пріоритетом розвитку кадрового потенціалу освітньої галузі [1, 4]. Державна політика в цій сфері орієнтована на створення гнучких механізмів оновлення професійних знань, що дозволяють освітянам адаптуватися до швидких технологічних та соціальних змін [7, 2].

Система безперервної освіти ґрунтується на концепції « Lifelong Learning», що передбачає постійне оновлення знань, умінь та навичок протягом усієї професійної діяльності. Для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та педагогів шкіл цей процес реалізується через інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти [5, 1]. Комунальний заклад « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради активно впроваджує ці засади, створюючи умови для професійної рефлексії та зростання своїх працівників та партнерів із загальноосвітніх закладів. Важливим інструментом тут виступає Постанова Кабінету Міністрів України № 800, яка регламентує процедури та форми підвищення кваліфікації, надаючи педагогам свободу у виборі суб’єктів та змісту навчання [8].

Важливим вектором професійного вдосконалення сьогодні є формування здоров'язбережувальної компетентності. У контексті підготовки майбутніх учителів фізичної культури та підвищення кваліфікації діючих педагогів, цей аспект набуває особливої гостроти. Здоров'язбереження в школі не повинно обмежуватися лише фізичною активністю; воно включає створення безпечного психоемоційного середовища, що базується на засадах гуманізації освіти [2, 8]. Це неможливо без володіння основами психології та патопсихології. Знання в галузі патопсихології дозволяють учителю вчасно розпізнати ознаки психологічного дистресу в учнів, диференціювати вікові особливості від патологічних станів та правильно вибудувати інклюзивну траєкторію навчання [3, 5].

Наступним чинником успішного вдосконалення є цифровізація освітнього простору. Сучасний вчитель має володіти проєктною компетентністю, що реалізується за допомогою хмарних технологій та інструментів дистанційної взаємодії [4, 6]. Це дозволяє забезпечити безперервність навчання навіть у критичних умовах. Важливу роль у координації цих процесів відіграє адміністративний менеджмент, зокрема на рівні психолого-педагогічних факультетів, де здійснюється моніторинг якості освітнього процесу та обліку успішності за сучасними стандартами.

Ефективність професійного вдосконалення також залежить від прозорої системи оцінювання результатів навчання. Використання європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та національної шкали оцінювання дозволяє уніфікувати досягнення педагогів під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації чи стажування [8; 5]. Це забезпечує академічну мобільність та визнання результатів неформальної освіти, що є потужним стимулом для працівників.

Окремо слід виділити роль науково-дослідної роботи. Участь учителів шкіл у наукових конференціях, семінарах та професійних об'єднаннях сприяє подоланню розриву між теоретичними розробками та практичною діяльністю. Спільна робота науковців академій та практиків шкіл дозволяє апробувати інноваційні методики, що відповідають стратегічним завданням розвитку науки

та освіти в Україні [7]. Такий підхід актуальний для питань патріотичного виховання та соціальної роботи, що є надзвичайно важливим для сучасної держави.

Психологічна підтримка педагогів також є невід'ємною частиною професійного вдосконалення. Запобігання професійному вигоранню, розвиток емоційної стійкості та духовне сходження особистості вчителя стають тими компетенціями, які потребують регулярного оновлення [6]. Тільки педагог, який знаходиться в ресурсному стані та постійно розвивається, здатний виховати успішну та гармонійну особистість у сучасних мінливих реаліях.

Організація безперервного вдосконалення потребує також чіткої нормативно-правової бази на рівні закладу освіти. Важливо, щоб кожен педагогічний працівник мав індивідуальну програму розвитку, яка б враховувала як особисті інтереси, так і стратегічні цілі закладу [1]. Такий підхід дозволяє перетворити формальне підвищення кваліфікації на реальний інструмент якісних змін в освіті, забезпечуючи реалізацію права вчителя на професійне самовизначення [8].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що сприяння безперервному професійному вдосконаленню науково-педагогічних і педагогічних працівників є багатогранним процесом. Він охоплює методичну підтримку, психологічний супровід, цифрову трансформацію та впровадження об'єктивних систем оцінювання. Лише за умови синергії зусиль профільних департаментів, вищих навчальних закладів та безпосередньо шкіл можна досягти високого рівня якості освіти, що відповідатиме європейським стандартам та викликам сучасності.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII : станом на 01.01.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 31.03.2026).

2. Васильєва М. П. Теорія і методика професійної підготовки вчителя в умовах гуманізації освіти : монографія. Харків : ХГПА, 2020. 235 с.

3. Колишкін О. В. Основи патопсихології : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2019. 154 с.

4. Професійний розвиток педагога в умовах цифровізації освіти : зб. наук. пр. / за заг. ред. О. Бабакіної. Харків : ХГПА, 2023. 180 с.

5. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 35. С. 20–26.

6. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. Київ : Либідь, 2006. 272 с.

7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. *Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ : Грамота, 2021. 320 с.

8. Положення про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2019 р. № 800 : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п (дата звернення: 31.03.2026).

ОЗДОРОВЧИЙ АКВАФІТНЕС ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ремзі І. В., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та спортивного вдосконалення Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Анотація. У роботі досліджується потенціал оздоровчого аквафітнесу в системі фізичного виховання закладів вищої освіти. Розкрито фізіологічні, психологічні та педагогічні аспекти впливу водного середовища на організм студентів. Обґрунтовано ефективність аквафітнесу як інструменту формування здоров'язбережувальної компетентності та профілактики психоемоційного виснаження. Особливу увагу приділено інтеграції цифрової грамотності у сфері здоров'я (Digital Health Literacy) під час моніторингу фізичного стану здобувачів на заняттях у водному середовищі.

Ключові слова: оздоровчий аквафітнес, здоров'язбережувальна компетентність, заклади вищої освіти, студентська молодь, фізичне виховання, психоемоційний стан, водне середовище.

Збереження та зміцнення здоров’я студентської молоді є одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти в Україні. Умови сьогодення, що супроводжуються високим рівнем стресу, зниженням рухової активності, дистанційним навчанням та тривалим перебуванням перед екранами моніторів, призводять до погіршення соматичного здоров'я та психоемоційного виснаження здобувачів освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук і впровадження інноваційних здоров’язбережувальних технологій, серед яких провідне місце посідає оздоровчий аквафітнес [1, с. 45].

Аквафітнес (гідроаеробіка) – це комплексна система фізичних вправ, що виконуються у воді під музичний супровід і поєднують елементи плавання, гімнастики, силового тренування та стретчингу [2, с. 112]. На відміну від традиційних занять у спортивному залі, аквафітнес має низку унікальних переваг, зумовлених фізичними властивостями водного середовища: виштовхувальною силою, гідростатичним тиском, опором води та її теплопровідністю.

Виштовхувальна сила води (закон Архімеда) значно знижує гравітаційне навантаження на опорно-руховий апарат [3, с. 54]. Це робить аквафітнес ідеальним та безпечним засобом фізичної активності для студентів із порушеннями постави, надмірною масою тіла, захворюваннями суглобів та хребта, а також для осіб, які відновлюються після травм. Опір води, який у 12 разів перевищує опір повітря, забезпечує гармонійне навантаження на всі групи м'язів, створюючи ефект м'якого силового тренування без ризику перенапруження чи травматизації. Гідростатичний тиск стимулює кровообіг, покращує венозне повернення крові до серця та сприяє активізації обмінних процесів.

Окрім фізіологічного впливу, заняття аквафітнесом мають потужний психотерапевтичний ефект. Водне середовище сприяє релаксації нервової системи, зняттю м'язових спазмів, зниженню рівня тривожності та агресії [4, с. 88].

У сукупності з ритмічною музикою та груповою динамікою це створює позитивний емоційний фон, що є критично важливим для збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах постійного психологічного напруження.

У педагогічному вимірі аквафітнес виступає дієвим механізмом формування здоров’язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. Ця компетентність передбачає не лише наявність теоретичних знань про здоровий спосіб життя, але й сформованість практичних навичок турботи про власне тіло, здатність до саморегуляції та свідомого ставлення до здоров'я як до найвищої цінності [5, с. 210].

Сучасна організація занять з аквафітнесу у ЗВО вимагає впровадження інноваційних підходів, зокрема використання спеціального інвентарю (аква-пояси, нудли, аква-гантелі, обважнювачі, спеціальні рукавички) для диференціації навантаження. Заняття традиційно складається з трьох частин: підготовчої (розігрів м'язів, адаптація до водного середовища), основної (аеробне та силове навантаження, кардіотренування) та заключної (аква-стретчинг, дихальні вправи, релаксація) [2, с. 115].

Важливим напрямом модернізації процесу фізичного виховання є поєднання аквафітнесу з розвитком цифрової грамотності у сфері здоров'я (Digital Health Literacy). Використання студентами водонепроникних фітнес-трекерів та смарт-годинників під час занять у басейні дозволяє в режимі реального часу моніторити частоту серцевих скорочень (ЧСС), витрачені калорії та інтенсивність навантаження. На основі отриманих цифрових даних викладач може індивідуалізувати тренувальний процес, а студенти вчаться аналізувати показники власного організму, що формує їхню автономність у питаннях збереження здоров'я [4, с. 92].

Дослідження, проведені серед студентів педагогічних спеціальностей, свідчать, що систематичні заняття оздоровчим аквафітнесом (двічі на тиждень по 45 хвилин протягом семестру) сприяють підвищенню загальної витривалості на 18%, поліпшенню показників життєвої ємності легень (ЖЄЛ) на 12% та зниженню рівня суб'єктивного відчуття стресу на 25%. Крім того, відвідуваність

занять у басейні є стабільно вищою порівняно з традиційними парами з фізичного виховання, що свідчить про високу мотивацію молоді до цього виду рухової активності [1, с. 48].

Таким чином, оздоровчий аквафітнес є високоефективною, безпечною та емоційно привабливою формою рухової активності, яка відповідає сучасним запитам студентської молоді. Його інтеграція в освітній процес закладів вищої освіти сприяє не лише зміцненню фізичного здоров'я та корекції соматичних порушень, але й потужному психологічному розвантаженню. Використання аквафітнесу в поєднанні з цифровими інструментами моніторингу стану організму є перспективним шляхом формування сталої здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Данилко М. Т., Ковальчук О. В. Інноваційні технології фізичного виховання у закладах вищої освіти: теорія і практика. Київ : Освіта України, 2022. 256 с.

2. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. Є. Теорія і методика фізичного виховання студентської молоді: навчальний посібник. Київ : Олімпійська література, 2021. 368 с.

3. Мельник А. О. Гідрокінезотерапія та аквафітнес у системі фізичної реабілітації: монографія. Львів : ЛДУФК, 2020. 198 с.

4. Сидоренко О. М. Здоров'язбережувальна компетентність та цифрова грамотність студентів у сучасних умовах. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць*, 2023. Вип. 14. С. 85–95.

5. Brown R., Smith A. The impact of aquatic exercise on the psychological well-being and physical health of university students. *Journal of Physical Education and Sport*, 2022. Vol. 22, no. 4. P. 209–215.

МЕТА ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Ремінна О. С., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А4 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська)) Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,*

Довгалюк Т. А., *кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

Мета навчання англомовного діалогічного мовлення в старших класах пов'язана з формуванням мовленнєвої здатності учня діяти в реальній комунікативній ситуації: чути співрозмовника, миттєво співвідносити його репліку з власним наміром, добирати мовні засоби без тривалого внутрішнього перекладу, підтримувати розмову, уточнювати зміст, реагувати на емоційний тон і соціальну дистанцію. Діалог у старшій школі вже виходить за межі простого обміну фразами про побутові теми. Він набуває ознак інтелектуальної взаємодії, де учень не лише повідомляє інформацію, а й аргументує позицію, погоджується частково, заперечує коректно, ставить проблемні запитання, переказує чужу думку, формулює припущення, пом'якшує висловлення, демонструє мовленнєвий такт. Англійська мова в такому навчанні постає як інструмент соціальної поведінки, пізнавального пошуку й міжкультурного самовираження. Для старшокласника діалогічне мовлення стає простором особистісного дорослішання: у розмові він навчається не механічно відтворювати граматичні моделі, а входити в комунікацію з власним голосом, із відчуттям адресата, ситуації, мети висловлювання. Саме тому навчальна мета охоплює фонетичну виразність, лексичну точність, граматичну коректність, прагматичну гнучкість, культурну доречність і психологічну готовність говорити. У старших класах зростає потреба в мовленні, наближеному до автентичного: дискусії, інтерв'ю, дебати, навчальні переговори, рольові ситуації академічного й професійного характеру, обговорення соціальних, екологічних, технологічних, культурних тем. Учень поступово переходить від репродуктивної

відповіді до ініціативного мовлення, де кожна репліка народжується з комунікативного наміру, а не з підказаної конструкції з підручника [7, с. 63].

Зміст навчання англомовного діалогічного мовлення охоплює мовний, мовленнєвий, соціокультурний, стратегічний і психологічний компоненти, які в реальному спілкуванні діють нерозривно. Мовний компонент забезпечує матеріал для побудови репліки: лексику тематичних сфер, сталі словосполучення, граматичні структури, інтонаційні моделі, засоби зв'язності. У старших класах лексика ускладнюється: до повсякденних тем додаються поняття громадянської активності, цифрової культури, екологічної свідомості, освіти, кар'єрного вибору, медіаграмотності, міжособистісної етики. Мовленнєвий компонент стосується уміння будувати діалогічну взаємодію: починати розмову, підтримувати її, змінювати тему, уточнювати деталі, реагувати на незгоду, завершувати спілкування без комунікативної різкості. Соціокультурний компонент формує відчуття мовленнєвих норм англомовного середовища: ввічливі формули, непрямі прохання, пом'якшення категоричності, толерантне висловлення оцінки, культурно марковані способи згоди й незгоди. Стратегічний компонент пов'язаний із подоланням мовних труднощів: учень переформульовує думку, ставить уточнювальне запитання, використовує синонімічну заміну, невербальну підтримку, паузу для добору слова, просить повторити фразу або пояснити незрозумілий вислів. Психологічний компонент охоплює мовленнєву сміливість, здатність говорити без страху помилки, готовність слухати, не перебивати, реагувати на непередбачувану репліку. У живому діалозі помилка не руйнує спілкування: вона стає матеріалом для самокорекції, мовного пошуку, точнішого налаштування висловлення. Через це зміст навчання не зводиться до набору тем і граматичних правил. Він формує комунікативну поведінку, у якій англійська мова працює як засіб мислення, співпраці, дискусії, самопрезентації [5].

У старших класах навчання діалогу набуває виразної функціональної спрямованості, адже учень уже володіє певним запасом мовних одиниць і потребує ситуацій, де цей запас оживає. Навчальний процес будується навколо комунікативних завдань, у яких мовлення має внутрішню мотивацію: домовитися

про спільний проєкт, обговорити суперечливу позицію, представити власне рішення, провести інтерв'ю, відстояти думку в міні дебатах, змоделювати академічну консультацію, пояснити вибір професії, оцінити медійне повідомлення. Такі завдання активізують не лише пам'ять, а й мислення, емоційну реакцію, соціальний досвід. Діалогічне мовлення формується поступово: спочатку через опорні репліки й мовленнєві кліше, потім через напівкеровані ситуації, далі через спонтанні обміни думками з мінімальною підтримкою вчителя [1].

У цьому русі змінюється сама природа учнівської відповіді. Вона стає менш передбачуваною, більш особистісною, гнучкою за структурою. Старшокласник вчиться не лише правильно вимовляти англійські фрази, а й вибирати тон: дружній, нейтральний, переконливий, дипломатичний, аналітичний. Його мовлення поступово набуває дискурсивної цілісності: репліки не висять окремо, а пов'язуються з попереднім висловленням співрозмовника, реагують на його позицію, уточнюють або розширюють смисл. Так народжується справжня взаємодія, де кожен учасник розмови впливає на перебіг комунікації. Учитель у такій роботі організовує мовленнєве середовище, задає ситуацію, пропонує матеріал, коригує неточності, підтримує темп розмови, але центр комунікації поступово переходить до учнів. Їхня мовна автономія зростає через повторювану практику, зміну партнерів, зіткнення з новими темами, потребу добирати фрази тут і тепер [2, с. 18].

Зміст навчання англомовного діалогу в старшій школі тісно пов'язаний із розвитком прагматичної компетентності, тобто здатності користуватися мовою відповідно до наміру, ситуації й очікувань співрозмовника. Учень засвоює, що одна й та сама думка англійською мовою передається різними способами: прямим твердженням, делікатним припущенням, ввічливим проханням, обережним запереченням, уточненням, емоційною реакцією. Така гнучкість особливо потрібна в дискусіях, де співрозмовники мають різні погляди. Старшокласник навчається формулювати незгоду без агресивності, підтримувати чужу ідею без штучної згоди, ставити запитання так, щоб воно не звучало як напад. У навчальному діалозі з'являється тонка робота з модальними словами, вставними конструкціями,

інтонаційними підйомами й паузами. Фрази типу *I suppose, I see your point, Could you clarify that?, From my perspective, That sounds reasonable, although...* допомагають створювати природний ритм англомовної взаємодії. Значення має й невербальна частина: погляд, міміка, темп, пауза, короткі реакції слухача. У старших класах діалогічне мовлення розвивається через поєднання мовної точності й комунікативної свободи. Надмірне виправлення кожної помилки зупиняє розмову, а повна відсутність корекції закріплює неточності. Тому ефективне навчання тримається на м'якому балансі: спочатку учень говорить, входить у смисл, утримує контакт, а потім аналізує мовні засоби, які зробили висловлювання сильнішим або слабшим. Через таку послідовність англійський діалог перестає бути вправою за схемою. Він перетворюється на мовленнєву подію, у якій школяр навчається мислити іноземною мовою, не втрачаючи власної інтонації [4, с. 27].

Навчання англомовного діалогічного мовлення в старших класах спрямоване на підготовку учня до реальних ситуацій міжкультурного спілкування, академічної мобільності, професійного самовизначення й цифрової комунікації. У сучасному мовному просторі діалог відбувається не лише в класі або під час подорожі: він присутній у відеоконференціях, міжнародних молодіжних проєктах, онлайн обговореннях, електронному листуванні, презентаціях, командній роботі. Тому зміст навчання охоплює усне спілкування в синхронному форматі й мовленнєву поведінку в медіасередовищі, де англійська мова часто стає спільним кодом для людей із різних культур. Старшокласник вчиться розпізнавати комунікативну ситуацію: офіційна вона чи неформальна, дружня чи дискусійна, навчальна чи професійно наближена. Від цього залежить добір звертань, граматичних конструкцій, темпу, ступеня емоційності. Діалогічне мовлення також формує інтелектуальну дисципліну: учень слухає до кінця, відокремлює факт від оцінки, реагує на аргумент, а не лише на знайоме слово, будує відповідь із внутрішньою логікою [6, с. 12].

Отож, діалогічне мовлення в старших класах закладів загальної середньої освіти поступово виходить на рівень інтелектуально насиченої взаємодії,

де англійська мова функціонує як засіб мислення, узгодження позицій і побудови спільного смислу. У процесі навчання формується здатність діяти в комунікації без попередньо заданого сценарію: учень слухає, реагує, уточнює, змінює власну репліку залежно від перебігу розмови. Мовлення стає гнучким, інтонаційно виразним, семантично точним; воно відображає не лише рівень знання мовних структур, а й ступінь розвитку комунікативної свідомості. Зміст навчання охоплює не ізольовані мовні одиниці, а цілісні мовленнєві дії, занурені в соціальну ситуацію, де кожне висловлювання має адресата, намір і наслідок. Через діалог старшокласник освоює поведінку в дискусії, у нього формується здатність аргументувати, ставити запитання, підтримувати розмову без штучних пауз, зберігати логіку висловлення навіть за умов мовних труднощів. Англійська мова починає сприйматися не як навчальний предмет, а як середовище, у якому відбувається особистісне самовираження й інтелектуальна діяльність. Саме ця трансформація визначає якість мовленнєвої підготовки: від відтворення до живого спілкування, від формальної правильності до смислової повноти, від окремої репліки до повноцінного діалогу.

Список використаних джерел

1. Брецко І. І. Діалогічне мовлення. основа для розвитку здібностей міжособистісного спілкування. *Педагогічні науки.* 2016. С. 39–42.

2. Гапон Ю. Методика формування діалогічного мовлення учнів старшої школи. *Іноземні мови.* 2022. С. 18–26.

3. Гринь Л. Розвиток мовленнєвих стратегій у старшій школі. *Педагогічний дискурс.* 2021. С. 31–39.

4. Демченко М. Проєктна діяльність як засіб формування мовленнєвої компетентності. *Іноземні мови.* 2022. С. 27–35.

5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова від 23.11.2011 р № 1392: станом на 01 верес. 2020 Київ. МОН України. 2020. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 28.03.2025).

6. Задорожна І. Теоретичні засади навчання англійського мовлення. *Іноземні мови.* 2022. С. 12–20.

7. Садков І. С. Використання методу проєктів у процесі навчання учнів старшої школи діалогічного мовлення англійською мовою: кваліфік. робота ….. магістр : 014. Чернігів. 2025. 63 с.

БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Репко І. П., *кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки , психології початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Задорожня Я. І., *викладач циклової комісії філологічних та економічних дисциплін Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Домніч Т. В., *культорганізатор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У часи повномасштабної війни, розв’язаної російською федерацією проти України, створення безпечного освітнього середовища для усіх учасників освітнього процесу в закладах освіти набуває особливого значення, вимагаючи критичного перегляду минулих практик і впровадження комплексних, системних заходів. В умовах постійних обстрілів та ракетних ударів адміністрації закладів освіти з членами колективів продовжила системну та цілеспрямовану роботу, спрямовану на створення та підтримання безпечних умов для організації й проведення освітнього процесу.

Данну проблему розглядають науковці М. Астахова, О. Антонова, Н. Бабовал, Д. Бабовал, Н. Башурин, Н. Березюк, Л. Боган, В. Духневич, О. Зозуляк, Д. Князькіна, І. Литвиненко, І. Подтикан, П. Поліщук. Підтвердженням актуальності зазначеного питання є схвалена Кабінетом Міністрів України у 2023 році Концепції безпеки закладів освіти.

Мета роботи – схарактеризувати традиції та виклики сьогодення щодо створення у закладах освіти безпечного освітнього середовища.

Безпечне освітнє середовище (БОС) – це освітнє середовище, в якому створені та постійно підтримуються безпечні умови навчання (фізичні, психологічні, інформаційні) для здобувачів освіти і праці для науково-педагогічних та педагогічних працівників та співпрацівників.

Правильно створене БОС забезпечує комфортну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, дотримання прав людини, санітарних та протипожежних норм та унеможливлює насильство, булінг, дискримінацію.

До основних складників БОС у закладах освіти слід віднести фізичну безпеку. Це вимагає дотримання прав і норм безпеки: переміщення закладів освіти, особливо розміщених на території бойових дій, або можливих бойових дій, у більш безпечні місця на території України, розміщення закладів у підземних приміщеннях, а також облаштування укриттів, підвальних приміщень, що відповідають вимогам ДСНС. Залишається актуальними пожежна безпека, ретельна систематична перевірка інженерних мереж, справна проводка, наявність вогнегасників, планів евакуації, патрулювання території закладів (в тому числі і на наявність засобів мінування), наявність відеоспостереження, сигналізації. Обмеження доступу сторонніх осіб до закладів освіти та на їх територію контроль за ведення фото-, відео зйомки, спілкування з вахтерами, черговими сторонніх осіб.

Вагомим і пріоритетним напрямом діяльності колективів є формування культури здорового способу життя, розвиток фізичної активності та організація змістовного спортивного дозвілля учасників освітнього процесу.

Дотримання санітарно-гігієнічних норм (чистота приміщень, справна вентиляція, безпечне освітлення, наявність медичного пункту) допоможуть зберегти життя та здоров’я учасників освітнього процесу у закладах освіти.

Покажчиком БОС є забезпечення соціальної безпеки, тобто наявності чітких алгоритмів дій, обізнаність усіх учасників освітнього процесу у разі виникнення

зовнішніх загроз (повітряна тривога, обстріли, пожежа, обвал приміщення, мінування тощо).

Пріоритетним напрямом в умовах війни є регулярне здійснення комплексу превентивних заходів: інформаційно-роз'яснювальні заняття з питань мінної та ракетної безпеки, поводження з вибухонебезпечними предметами, попередження нещасних випадків та зниження рівня ризиків, пов'язаних із їх використанням, тренування з евакуації учасників освітнього процесу, практична реалізація алгоритмів дій членів колективу у разі виникнення надзвичайних ситуацій, що проводяться фахівцями. Особлива увага приділяється правилам поведінки під час оголошення та тривалості повітряних тривог, порядку перебування в укриттях, а також формуванню практичних навичок надання домедичної та першої медичної допомоги постраждалим.

Психологічна безпека закладів освіти, передбачає перш за все, наявність працівників психологічної служби, які спрямують роботу всього колективу на підтримку комфорту міжособистісної взаємодії (атмосфера довіри, поваги один до одного), забезпечують проведення профілактичної роботи щодо унеможливлення у закладі освіти дискримінації та будь-яких проявів насильства (булінгу, мобінгу, босінгу), дозволять уникнути конфліктних ситуацій або успішно їх вирішити.

Самопочуття педагогів відіграє важливу роль у формування сприятливого освітнього середовища для здобувачів освіти. Проведення широкого спектру заходів, тренінгів слід спрямувати на зміцнення фізичного і психоемоційного здоров'я, формування стійкої мотивації до регулярних занять фізичною культурою, профілактику стресових станів в умовах воєнного часу, а також на розвиток командної взаємодії, витривалості та активної життєвої позиції.

Слід забезпечити профілактику професійного вигорання викладачів у всіх її проявах, адже їх пригнічений психологічний стан, викладання в умовах невизначеності призводить до зниження якості надання освітніх послуг та навчання, а як наслідок, до погіршення якості результатів освітнього процесу.

Інформаційна безпека (захист персональних даних студентів і викладачів, протидія кібербулінгу, безпечне використання інтернет-ресурсів) все швидше набуває своєї актуальності, адже здебільше у закладах освіти України освітній процес здійснюється в гнучкому змішаному форматі (онлайн- і офлайн-елементи), з активним використанням цифрових платформ (Google Meet, Zoom, Google Classroom, Google Workspace for Education), офіційних сторінок в соціальних мережах – Instagram, Telegram, YouTube-каналі та групах у Facebook, що є основними каналами для поширення контенту, комунікації з аудиторією та залучення здобувачів освіти до заходів.

Вагомим складником цієї роботи є заходи з підвищення рівня кібербезпеки та цифрової грамотності учасників освітнього процесу, зокрема щодо захисту персональних даних, безпечного користування цифровими ресурсами, розпізнавання кіберзагроз, протидії фішингу, дезінформації та іншим проявам кіберзлочинності в умовах воєнного стану. Слід створити майданчики для навчання та обміну досвідом щодо впровадження сучасних інноваційних освітніх інструментів та технологій в освітньому процесі, удосконалення професійних компетентностей освітян, підвищення їх кваліфікації в умовах сьогодення, трансформації освітнього простору під впливом новітніх технологій. Тренінги, гостьові лекції, дискусії мають допомогти ефективно впроваджувати інновації в освітній процес, зберігаючи при цьому високі стандарти академічної доброчесності та етики, а цифрові інструменти у системі підвищення кваліфікації стати не лише вимогою часу, а й ключовим фактором конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Отже, ефективне забезпечення безпеки в закладах освіти потребує комплексного підходу, що передбачає багаторівневу взаємодію між адміністрацією, педагогічним колективом, здобувачами освіти та місцевою громадою. Актуальною вимогою сьогодення до роботи менеджменту та колективів закладів освіти є створення та постійне удосконалення усіх складників безпечного освітнього середовища для кожного учасника освітнього процесу.

ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЩОДО ДОТРИМАННЯ НОРМ ЦИФРОВОГО ЕТИКЕТУ

Репко І. П, *кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково- педагогічної роботи Комунального закладу « Харківської гуманітарно- педагогічної академії» Харківської обласної ради,*

Зайчук М. О., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу « Харківської гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради*

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій та наскрізної цифровізації процесу навчання в різноманітних формах та комбінацій їх поєднання (офлайн, онлайн, змішане) актуальності набуває процес формування у здобувачів початкової ланки освіти компетентностей щодо дотримання норм цифрового етикету, який забезпечує формування складових комунікативної культури та усвідомленої, відповідальної розбудови комунікації у реальному та цифровому середовищі закладу початкової освіти.

Дослідники Г. Терещук, О. Янкович наголошують на необхідності включити у зміст ключових компетентностей сформовану здатність до взаємодії молодших школярів в інтернет-просторі :» …у змісті Державного стандарту початкової освіти та Концептуального закладення середньої освіти « Нова українська школа», необхідно реформувати потребу формувати у молодших школярів у процесі етичного взаємодії в Інтернеті» [3, с. 85].

Наукові розвідки О. Філоненко, І. Возняк наголошують на цінності виховання комунікативної культури здобувачів початкової ланки освіти в умовах цифрової комунікації: « Цифрова комунікація відіграє ключову роль у формуванні соціальних навичок молодших школярів, зокрема навичок етичної взаємодії в онлайн-середовищі, відомих як digital etiquette або netiquette» [4, с. 85].

Схарактеризуємо зміст понять « цифровий етикет» , « digital etiquette» та «netiquette» більш детально.

Поняття « мережевий етикет» або « нетикет» (netiquette) в наукових дослідженнях розуміються як тотожні та містять приблизно однакові дефініції, наприклад, М. Андрос характеризує термін як: « …правила поведінки, спілкування, традицій у мережі інтернет» [2, с. 122].

Науковці Ж. Андрійченко, Т. Близнюк, О. Майстренко зміст поняття «цифровий етикет» розглядають як: « …стандарти та норми, розроблені для забезпечення незалежності та гідності користувачів Інтернету» [1 , с. 3].

Уважаємо, процес формування компетентностей щодо дотримання норм цифрового етикету здобувачів початкової ланки освіти виступає складовою інформаційно-комунікаційної компетентності та передбачає здатність до:

- використання етичних норм, правил у ході розбудови комунікації у формальній та неформальній сфері;
- відповідальності за власні стратегії комунікації в інтернет просторі;
- використання захисних алгоритмів щодо персональних даних та особистої інформації в інтернет просторі;
- здатність до роботи в команді та лідерства;
- здатність дотримання правил правопису та лінгвістичних конструкцій у формальній сфері комунікації;
- розуміння змісту паралінгвістичних засобів вираження емоцій у процесі комунікації тощо.

Отже, процес формування компетентностей щодо дотримання норм цифрового етикету здобувачами початкової ланки освіти розуміємо як цілеспрямований процес засвоєння системи знань, умінь, навичок, етичних принципів, що регулюють поведінку дитини в інформаційному просторі та виступають складником цифрової грамотності та інформаційно-цифрової компетентності.

Список використаних джерел

1. Андрійченко Ж. О., Близнюк Т. П., Майстренко О.В. Digital етикет та комунікації: тенденції та вимоги сьогодення. *Економіка та суспільство.* №34. 2021. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-24

2. Андрос М. Питання нетикету в сучасних освітніх умовах. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspect*s. 2023. С. 117- 127.

3. Терещук Г., Янкович О. Формування у молодших школярів вміння нетикету в умовах диджиталізації початкової освіти. *Education. Innovation. Practice.* № 13. 2025. С. 85-91.

4. Філоненко О. С., Возняк І. І. Виховання культури спілкування молодших школярів в умовах цифрової комунікації. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* . Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. № 4. 2025. С. 85-96.

ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА ТА КІБЕРГІГІЄНА В ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Роганов М. Л., *кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри математики та фізики Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Проблема забезпечення безпеки даних та формування кібергігієни в освітньому процесі набуває особливої актуальності в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, використання електронних освітніх платформ і дистанційних форм навчання істотно розширюють можливості освітнього середовища, водночас зумовлюючи появу нових ризиків, пов’язаних із кіберзагрозами, витоком персональних даних і порушенням інформаційної безпеки.

У контексті охорони праці важливо враховувати, що її предметом є умови праці, а об’єктом дослідження – виробнича система, яка охоплює людину, технічні засоби (зокрема цифрові технології) та середовище, в якому здійснюється професійна діяльність. У сучасних умовах функціонування педагогічного закладу вищої освіти така система трансформується в цифрове освітнє середовище, у межах якого всі її складові зазнають впливу інформаційно-комунікаційних технологій.

З огляду на це, проблема кібербезпеки та формування кібергігієни безпосередньо пов’язана із забезпеченням безпечних умов праці, оскільки кіберзагрози впливають на всі елементи зазначеної системи: на рівні людини – через інформаційне перевантаження, виникнення психоемоційних ризиків та необхідність дотримання безпечної поведінки; на рівні технічних засобів – через ризики несанкціонованого доступу, збоїв у роботі систем і виникнення кіберінцидентів; на рівні середовища – через можливі порушення стабільності та безпеки функціонування цифрових платформ. Отже, кіберризики доцільно розглядати як новий клас професійних ризиків у системі охорони праці.

Актуальні питання кібербезпеки, інформаційної безпеки та формування цифрової компетентності в освітньому середовищі перебувають у центрі уваги сучасних наукових досліджень, що зумовлено трансформацією умов професійної діяльності внаслідок цифровізації. У контексті охорони праці це відображає зміну характеристик виробничої системи « людина – техніка – середовище» , у якій цифрові технології стають невід’ємним елементом професійного середовища педагога.

Зокрема, наукові праці В. Бикова, О. Спіріна та С. Литвинової присвячені проблемам цифровізації освіти та формування цифрової компетентності педагогів. Науковці підкреслюють, що інтеграція питань інформаційної безпеки в освітній процес є необхідною умовою підготовки сучасного педагога до діяльності в цифровому середовищі та забезпечення безпечних умов праці [4; 5].

Проблеми забезпечення кібербезпеки в цифровому освітньому середовищі досліджено у працях О. Бурова, який розглядає її як чинник стабільного функціонування освітніх систем і складову професійного середовища [6].

Значний внесок у дослідження цифрової грамотності та безпечної поведінки в мережі зробила Н. Морзе, яка визначає цифрову компетентність як інтегративну характеристику особистості та основу безпечної діяльності в цифровому середовищі [7].

Важливими є також підходи Л. Карташової та А. Гуржія, які пов’язують формування цифрової компетентності із забезпеченням інформаційної безпеки як складової безпечної професійної діяльності [8; 11].

Окремі аспекти організації дистанційного навчання та пов’язаних із ним ризиків розглядаються у дослідженнях В. Кухаренка та Ю. Триуса, які підкреслюють зростання ролі кіберризиків у сучасному освітньому процесі [9; 10].

В умовах цифрової трансформації освіти освітній процес у закладах вищої освіти супроводжується активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що суттєво змінює умови професійної діяльності педагогів. У контексті охорони праці це зумовлює трансформацію виробничої системи « людина – техніка – середовище» , у якій цифрові технології набувають статусу ключового елемента освітнього середовища. Відповідно, проблема забезпечення кібербезпеки та захисту даних набуває значення складової забезпечення безпечних умов праці в цифровому освітньому середовищі [4; 6].

Формування безпечного цифрового освітнього середовища постає одним із ключових завдань педагогічної освіти, оскільки воно безпосередньо пов’язане не лише із захистом інформації та стабільністю освітнього процесу, а й із запобіганням професійним ризикам, що виникають у процесі використання цифрових технологій. Отже, кібербезпека в освітньому процесі має розглядатися як складова системи охорони праці.

У цьому контексті ключового значення набуває кібергігієна як складова цифрової компетентності майбутнього педагога та елемент системи управління професійними ризиками. Кібергігієна визначається як система знань, умінь і навичок, що забезпечують безпечну поведінку в інформаційному середовищі, включаючи захист персональних даних, запобігання кіберзагрозам і відповідальне використання цифрових ресурсів. Її сформованість є необхідною умовою безпечної професійної діяльності педагога в цифровому освітньому середовищі [5; 7].

Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів передбачає інтеграцію питань кібергігієни та інформаційної безпеки у зміст професійної підготовки. Це включає засвоєння теоретичних знань про сучасні кіберзагрози,

розвиток практичних навичок захисту інформації, а також формування відповідального ставлення до використання цифрових технологій як чинника безпечної професійної діяльності [4; 8]. Важливу роль у цьому процесі відіграє використання практико-орієнтованих методів навчання, зокрема аналіз кейсів, моделювання кіберзагроз і виконання проєктних завдань.

Відповідно до мети дослідження та результатів теоретичного аналізу виокремлено педагогічні умови формування кібергігієни як складової системи охорони праці в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. До них належать: інтеграція змісту кібербезпеки та інформаційної безпеки у фахові дисципліни; використання практико-орієнтованих методів навчання, спрямованих на формування навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі; створення безпечного цифрового освітнього середовища як простору професійної підготовки; формування відповідального ставлення до кібербезпеки як складової професійної діяльності та елемента системи управління професійними ризиками.

Практична реалізація окреслених підходів до формування кібергігієни здійснюється у процесі професійної підготовки здобувачів освіти як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Зокрема, у діяльності Харківської гуманітарно-педагогічної академії питання кібербезпеки інтегруються в освітній процес через дисципліни « Основи охорони праці» та « Охорона праці в галузі» .

У межах цих дисциплін кібергігієна розглядається як складова системи охорони праці, що відповідає сучасним умовам цифровізації професійної діяльності педагога.

Отже, забезпечення кібербезпеки та формування кібергігієни в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти доцільно розглядати як складову трансформованої системи охорони праці, що передбачає управління професійними ризиками в умовах цифрового освітнього середовища. Ефективність цього процесу визначається комплексним поєднанням технічних, організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують системне управління професійними ризиками та створення безпечних умов професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 № 2163-VIII: станом на 19 жовт. 2025 р..
2. Про захист інформації в інформаційно-комунікаційних системах : Закон України від 05.07.1994 № 80/94-ВР: станом на 20 квіт. 2025 р.
3. Стратегія кібербезпеки України : Указ Президента України від 26.08.2021 № 447/2021: станом на 26 серп. 2021 р.
4. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова трансформація освіти і проблеми кібербезпеки. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. Т. 85, № 5. С. 1–18. DOI: 10.33407/itlt.v85i5.4400
5. Спірін О. М., Литвинова С. Г. Інформаційна безпека та цифрова компетентність педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83, № 3. С. 15–28. DOI: 10.33407/itlt.v83i3.4174
6. Буров О. Ю. Кібербезпека цифрового освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. С. 45–57. DOI: 10.33407/itlt.v90i4.4683
7. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Цифрова грамотність та безпечне освітнє середовище. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2021. № 10. С. 25–36. DOI: 10.28925/2414-0325.2021.103
8. Карташова Л. А. Формування цифрової компетентності педагогів у контексті інформаційної безпеки. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 3. С. 38–45.
9. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування та ризики безпеки. *Теорія та методика навчання*. 2021. № 2. С. 67–75.
10. Триус Ю. В. Організація дистанційного навчання у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті.* 2021. № 46. С. 12–20. DOI: 10.14308/ite000747
11. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та питання інформаційної безпеки. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 28. С. 9–15.
12. European Union Agency for Cybersecurity (ENISA). Cybersecurity in the Education Sector. 2021.

13. Міністерство освіти і науки України. Цифрова трансформація освіти і науки : аналітичний звіт. Київ, 2022.

14. Національна академія педагогічних наук України. Цифровізація освіти: стан і перспективи розвитку : аналітична доповідь. Київ, 2023.

СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Рославець Р. М., *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти*

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

Круглик А. Ю., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта*

Волинського національного університету імені Лесі Українки

Актуальність проблеми. Сьогодні екологічний криза є результатом низької культури та безграмотності суспільства в стосунках з довкіллям. Формування екологічної свідомості саме у молодшому шкільному віці є критично важливим, оскільки в цей період закладається фундамент особистості. Виховання любові до природи дитинства – це єдиний спосіб подолати байдужість і забезпечити стале майбутнє для планети.

Мета роботи. Обґрунтувати роль початкової школи у вихованні екологічної свідомості дитини, розкрити ефективні методи навчання та показати, як майстерне слово вчителя допомагає сформувати відповідальне ставлення до природи.

Наше суспільне життя невіддільне від середовища, у якому живе людина. Кожен поведінковий день, господарська діяльність погіршує екологічний стан довкілля через нашу екологічну безграмотність, недбаліть, байдужість, пріоритетність економічних ідей. Людина, будучи частиною природи, тягнеться до всього живого, і це закладено у ній від народження та найяскравіше проявляється у дитячому віці.

Розуміння краси природи слід виховувати з дитинства, коли інтерес до всього навколишнього особливо великий. У всій своїй неповторності навколишній світ відкривається перед дитиною лише тоді, коли сприймає його безпосередньо. Оволодіваючи певними знаннями і уміннями дитина формується чуйною, активною, коли йдеться про захист та збереження природи, формується морально-емоційна сфера, розвиваються естетичні почуття та любов до природи, збудовується екологічна свідомість.

В умовах організації освітнього процесу використовується цілий комплекс методів: аналітико-синтетичний, порівняння, узагальнення, моделювання, а при сприятливих умовах життя в період шкільного дитинства розвивається інтелектуальна й емоційно-вольова сфера дитини, інакше кажучи, створюється фундамент правильного ставлення до предметів та явищ навколишньої дійсності.

Грунтовна цілеспрямована освітня робота – важливий фактор впливу на дітей, де потужне місце займає процес ознайомлення з природою.

Молодший школяр просякнутий допитливістю та цікавістю, що обумовлює його ставлення до природи.

Важливим чинником сприйняття природничого поняття є мистецтво вчителя володіти словом. Тільки влучне образне слово, лаконічний, доступний словесний опис організовує дитину, спрямовує на означуваний процес чи дію, уточнює, тренує розум, наповнює новими поняттями уже набуті знання, приносить позитивні результати сприйняття, розвиває мислення, спонукає розумовий розвиток.

Визначального значення природі, як фактору формування та розвитку особистості, надавав К.Д Ушинський, який підкреслював позитивний вплив природи на психіку дітей, на їх всебічний розвиток в процесі спілкування з природою. « Логіка природи є найдоступнішою для дітей логікою – наочна, незаперечна. Будь-який новий предмет дає можливість тренувати розум порівняннями, вводити нові поняття в область уже набутих, підводити вивчені види під один рік» [3].

Сприйняття дітьми того чи іншого об’єкта довкілля має супроводжуватись багатьма спеціальними завданнями, які б спонукали їх до необхідності виділення головного і другорядного, індивідуальних особливостей предмета.

У концепції сталого розвитку, що присвячена проблемам довкілля й гармонійному розвитку людства, вузлове місце займає інформованість людей щодо ситуації у світі, середовищі, у якому воно живе, їхній обізнаності велика увага приділена екологічній культурі та свідомості.

Проблема формування екологічної свідомості висвітлюється у наукових роботах Ю.Абрамова, Г.Ковальова, К.Лінч, А Льовочкіна, Х.Мюррей, В.Мішель ті ін., які зосередили увагу на невідповідності характеру організації навколишнього простору психології природи.

Розв’язання кризових ситуацій, долання суперечностей між потребою суспільства і реальним станом розвитку є базисною основою формування екологічної свідомості особистості.

Ідеї неперервної освіти ми знаходимо у працях вітчизняних та зарубіжних науковців (В.Вербицького, Е.Гірусова, М.Дробнохода, А.Захлєбного, І.Звєрєва, І.Зязюна). Це засвідчує той факт, що необхідно до змісту екологічної освіти вносити відповідні зміни.

Сучасна психологічна наука наголошує на вікові аспекти проблеми екологічної свідомості. Зокрема, праці Н.Глухової, Л.Лупійко зосереджені на становлення цієї якості особистості у дошкільному віці, І.Грезе, Т.Євдокимової – на підлітковому, І Ковальчук, А.Льовочкіна, І.Шмакової – на юнацькому. А найбільш продуктивний вік, куди належить молодший школяр, майже не означений. Про це зазначали Падалка (2018 р.), Саєнко (2021 р).

Отож, екологічна свідомість є тим чинником, що визначає поведінку людини, її ставлення до живої та неживої природи. Через глибоке осмислення і усвідомлення формується особистість, що здатна змінювати природу, користуватися її благами, не завдаючи їй шкоди, а пристосовуватись до неї та берегти навколишнє.

Список використаних джерел

1. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : Монографія. / За ред. І.А.Зязюна. Київ : Вид. « Віпол» , 2000. 636 с.

2. Проект концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні. *Інформаційний збірник міністерства освіти України*. 1995. №14. С.2-18.

3. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. 488 с.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ

Руднік Д. Г., *кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;*

Хряпін Е. О., *кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Академічна доброчесність є невід'ємною складовою освітньо-наукового простору закладу вищої освіти. Принципами академічної доброчесності є «сукупність моральних цінностей, таких як чесність, довіра, повага, справедливість, відповідальність» [2, с. 184]. Ці принципи мають не тільки забезпечити захист інтелектуальної власності авторів наукових та навчальних творів, а й забезпечують довіру до академічного середовища та якості вищої освіти. Академічна доброчесність для здобувачів історичних спеціальностей (на прикладі Академії – В9 Історія та археологія та А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта)) набуває особливого значення, адже допомагає сформувати критичну особистість та підготує фахівця, здатного протистояти в сучасному інформаційному протистоянні. Академічна доброчесність для здобувачів Академії є не тільки органічною частиною освітніх компонентів професійності підготовки але й складовою частиною ОК « Академічних студій» на першому курсі.

Вивчення освітнього компоненту передбачає розуміння історії розвитку об'єкту та предмета дослідження. У контексті історії академічної доброчесності доречно почати курс з короткого розгляду історії становлення цього поняття та її еволюцію від захисту прав інтелектуальної власності. Вважаємо доречним розглянути становлення академічної доброчесності в Німецькій імперії. Дослідники відзначають, що Німеччина є країною з високим рівнем нетерпимості

до порушень академічної доброчесності, зокрема плагіату [3, с. 364]. Тут існує інститут наукового омбудсмена, який вирішує питання появи плагіату та пов'язаних з ним наукових і юридичних спорів [3, с. 395].

Академічна доброчесність не виділялась з права захисту інтелектуальної власності (Geisteseigentum). Під час створення Північно-німецького союзу, інтелектуальної власності було законодавчо закріплено в Конституції [1, с. 89]. Стаття 4 Конституції перераховувала низку питань, які передбачалося регулювати на рівні Союзу, пункт 6 стосувався інтелектуальної власності [7]. Таке ж положення (ст. 4, п.6) перейшло до Конституції Німецької імперії 1871р. (так званої Конституції Бісмарка) [4]. Остання чверть XIX ст. у імперії позначилася прийняттям низки законів про захист авторського права у контексті художніх творів, музичних композицій, драматичних творів, зображувального мистецтва, фотографії, зразків та моделей [6, S. 21]. XIX ст. позначилося підписанням міждержавних конвенцій із захисту інтелектуальної власності з Італією, Швейцарією, Великою Британією, Францією та Бельгією [5, S. 106–145].

Таким чином, академічна доброчесність має тривалу історію становлення, в якій XIX ст. є визначним етапом інституціоналізації права захисту інтелектуальної власності на національному (на прикладі Німеччини) та міжнародному рівнях.

Список використаних джерела

1. Гаруст Ю. В., Павленко Б. О. Академічна доброчесність – шлях захисту інтелектуальної власності українських науковців. *Правові горизонти*. 2017. Вип. 4. С. 88–95.

2. Олійник О. Б. Академічна доброчесність як філософсько-правова категорія. *Інтернаука*. 2024. № 5 (7). С. 183–188.

3. Ульянова Г. О. Методологічні проблеми цивільно-правового захисту прав інтелектуальної власності від плагіату : дис. … д-ра юрид. наук : 12.00.03. Одеса, 2015. 433 с.

4. Gesetz betreffend die Verfassung des Deutschen Reiches vom 6. April 1871. URL: https://www.verfassungen.de/de67-18/verfassung71-i.htm.

5. Gesetz, betreffend das Urheberrecht an Schriftwerken, Abbildungen, musikalischen Kompositionen und dramatischen Werken vom 11. Juni 1870. Mit den Verträgen zum Schutz des geistigen Eigentums zwischen Deutschland und Italien, der Schweiz, England, Frankreich und Belgien / bearb. Von Dr. W. Endemann. Berlin : Verlag der Reichs-Gesetze, 1871. 175 S.

6. Syafrinaldi. Der Schutz des geistigen Eigentums in der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland und der Rechtsordnung der Republik Indonesien : Dissertation. Neubiberg, 2000. 290 S.

7. Verfassung des Norddeutschen Bundes vom 16. April 1867. URL: https://www.verfassungen.de/de67-18/verfassung67-i.htm.

ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Рябокінь С. С., *директор, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Монастирська О. В., *викладач основ наукових досліджень, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Стратегія педагогічної фахової передвищої освіти полягає у наданні можливості здобувачам освіти виявити та всебічно розвинути свій творчий потенціал, що є важливою передумовою формування конкурентоспроможного та мобільного фахівця. Вона орієнтована на когнітивний розвиток особистості майбутнього педагога, зокрема на формування критичного мислення, здатності до аналізу, синтезу, рефлексії та самостійного прийняття педагогічних рішень у складних професійних ситуаціях. Особлива увага приділяється вихованню гуманістичних цінностей, педагогічної етики, толерантності, емпатії та соціальної

відповідальності, що є невід'ємними складовими професійної культури майбутнього педагога.

Протягом останніх років чільне місце у дослідженнях має проблема індивідуалізації освітнього процесу, розробка та реалізація у здобувачів освіти індивідуальних освітніх траєкторій. Теоретико-методологічні аспекти цього процесу у межах когнітивної і особистісно зорієнтованої парадигм досліджували С. Алєксєєва, Я. Болюбаш, Ю. Бабанський, В. Володько, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, М. Махмутов. Сьогодення вимагає нового педагога, який би не тільки транслював знання, а й орієнтував на вдумливе ставлення до розвитку індивідуальності, здатності до самореалізації, легкої адаптації та вміння навчатися впродовж усього життя. У систему фахової підготовки вчителя науковиця, педагогиня О. Пєхота [2] пропонує провадити у концепцію професійної індивідуальності майбутнього вчителя, яка є важливим сучасним підходом до підготовки педагогів. Учена зазначає, що професійна індивідуальність майбутнього вчителя є унікальне поєднання особистісних якостей, професійних знань, умінь, цінностей і стилю педагогічної діяльності, яке визначає неповторність кожного вчителя [2]. Індивідуалізація підготовки фахівця є важливою умовою розвитку творчої особистості, а формування готовності до самовдосконалення та розвитку особистісних якостей є генеральним напрямком реформування педагогічної освіти [2].

Освітня траєкторія здобувача освіти – це не просто « шлях навчання» , а складна науково обґрунтована система розвитку особистості в освітньому середовищі. У педагогіці освітня траєкторія – це індивідуально спроєктований маршрут навчання, який враховує: здібності та інтереси студента, його попередній досвід, темп засвоєння матеріалу, освітні цілі, очікувані результати [1]. З точки зору психології, освітня траєкторія – це процес когнітивного розвитку, формування мотивації до навчання, розвиток саморегуляції та рефлексії. Освітня траєкторія ефективна тоді, коли навчання трохи випереджає поточний рівень розвитку, але залишається досяжним. Окреслимо соціологічний підхід як частину соціальної мобільності: рух людини через різні рівні освіти (заклад загальної середньої освіти

– фаховий коледж – академія або університет); залежність від соціального середовища, а саме: сім'ї, економічного стану, доступу до ресурсів. Отже, освітня траєкторія здобувача освіти – це індивідуалізований, динамічний і науково обґрунтований шлях розвитку особистості в освітньому середовищі, що визначається її здібностями, мотивацією, соціальними умовами та цілями навчання.

Теоретичні та методичні питання професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів за індивідуальними освітніми траєкторіями привертають особливу увагу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Саме удосконалення професійної педагогічної освіти фахівців вимагає змін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів, що зумовлено як трансформаціями в суспільстві, так і модернізацією освітнього простору. Йдеться не лише про оновлення змісту освіти, а й про перегляд підходів до організації навчання, форм і методів педагогічної взаємодії, а також ролі самого здобувача освіти в освітньому процесі. Передусім актуалізується необхідність переходу від знаннєво-репродуктивної моделі підготовки до компетентнісно орієнтованої, що передбачає формування здатності майбутнього вчителя ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. Це вимагає посилення практичної складової навчання, впровадження інтерактивних методів, проблемно-орієнтованого та проєктного навчання, що сприяють розвитку критичного мислення, педагогічної рефлексії та творчості. Врахування освітніх потреб, інтересів та здібностей кожного здобувача освіти передбачає створення гнучких освітніх траєкторій, можливість вибору освітніх компонентів, форм і темпу навчання, що сприяє підвищенню мотивації до професійного становлення та саморозвитку [3].

Основним завданням навчання у закладі фахової передвищої освіти є не просто передача знань, а створення сприятливих умов для їх творчого переосмислення, що є підґрунтям для зародження нових ідей. Такий підхід передбачає активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти, їх залучення до аналізу, інтерпретації та практичного застосування набутих знань у різноманітних освітніх і життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливої ваги набуває організація освітнього процесу на засадах партнерства, діалогу

та співтворчості між викладачем і здобувачем. Викладач виступає модератором освітнього процесу, який спрямовує, підтримує та стимулює інтелектуальну ініціативу здобувачів освіти. Це сприяє формуванню атмосфери довіри, відкритості до нових ідей і готовності до експериментування.

Сучасний вчитель – особистість з власним стилем і підходом. Він – фасилітатор, ментор, фахівець, який готовий відповідати вимогам часу, передбачити результати своєї діяльності, у процесі спільної діяльності навчатися разом з учнем [3]. Важливим чинником у формуванні власного педагогічного стилю є застосування індивідуальних методів викладання, що розвивають творче мислення: проблемне навчання, кейс-методи, проєктна діяльність, дослідницькі завдання. Вони дозволяють майбутнім педагогам не лише відтворювати знання, а й конструювати власне розуміння навчального матеріалу, генерувати нові підходи до вирішення професійних завдань, формувати здатність до інноваційної діяльності, створювати дорожні карти. Використання цифрових освітніх платформ, онлайн-ресурсів, елементів дистанційного та змішаного навчання дозволяє не лише розширити доступ до знань, але й формує цифрову компетентність майбутнього педагога як невід'ємну складову його професійної діяльності [4]. Крім того, удосконалення педагогічної освіти передбачає посилення аксіологічного (ціннісного) компоненту підготовки. Майбутній учитель має усвідомлювати соціальну значущість своєї професії, прийняття професійної ролі, дотримуватися принципів педагогічної етики, поваги до особистості здобувача освіти, культурного різноманіття та інклюзії.

Заклади фахової передвищої освіти галузі педагогіка покликані підготувати творчого, гнучкого вчителя, відійти від шаблонного навчання, підвищити якість освіти, сформувати конкурентоспроможного фахівця, унікальну особистість із професійною індивідуальністю, яка формується у процесі освіти та навчається упродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Алєксєєва С., Арістова Н., Малихін О., Попов Р. Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. *Актуальні питання у сучасній науці.* Серія « Педагогіка» . 2022. № 1. С. 339-348. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1(1)-339-347 (дата звернення: 26.03.2026).

2. Пєхота О. М. Педагогіка становлення індивідуальності вчителя. . *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; МОНУ, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУімені М. П. Драгоманова, 2015. С. 363–391. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi82/0061981.pdf (дата звернення: 26.03.2026).

3. Пономарьова Г. Ф., Степанець І. О. Безперервний професійний розвиток у системі вищої педагогічної освіти (кінець XX – початок XXI століття): стан і перспективи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доп. IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 20 квіт. 2024 р.) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2024. С. 145–149.

4. Харківська А. А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2020. № 66 С. 98–105. URL: https://doi.org/10.32820/2074-8922-2020-66-98-105 (дата звернення: 21.03.2026).

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ АДАПТИВНИХ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Рябушко В. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Яковенко В. В., *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Формування навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із пріоритетних напрямів сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Самообслуговування виступає не лише важливою складовою повсякденного життя, а й основою соціальної адаптації, розвитку самостійності та життєвої компетентності дитини. Недостатній рівень сформованості побутових

умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнює їхню інтеграцію в соціум, посилює залежність від дорослих та обмежує можливості подальшої самореалізації [4, с. 42].

У наукових дослідженнях проблема формування навичок самообслуговування розглядається в контексті корекційно-розвиткової роботи, сенсомоторного розвитку та соціально-побутової адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Науковці наголошують, що самообслуговування є важливим засобом розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, моторики та емоційно-вольової сфери [2, с. 112]. Значна увага приділяється використанню ерготерапії, методики Монтессорі, а також ігрових технологій у процесі формування побутових навичок [1, с. 11; 5, с. 444].

Метою дослідження є визначення ефективних умов і методів формування базових адаптивних навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Діти з інтелектуальними порушеннями, особливо помірного ступеня, характеризуються труднощами наслідування, недостатнім розвитком дрібної моторики, координації рухів та вольових процесів. Вони часто не здатні самостійно засвоювати побутові дії шляхом спостереження за дорослими, тому потребують спеціально організованого навчання [1, с. 13]. Практика свідчить, що значна кількість молодших школярів має низький рівень сформованості елементарних соціально-побутових умінь, не вміє планувати послідовність дій та залежить від постійної допомоги дорослих [2, с. 113].

Важливою умовою ефективного формування навичок самообслуговування є створення спеціально організованого освітнього середовища. У цьому контексті значний потенціал має методика М. Монтессорі, яка передбачає використання підготовленого середовища, адаптованого до потреб дитини. Практичні вправи із застібання ґудзиків, шнурування, пересипання сипучих матеріалів, сортування предметів сприяють розвитку координації рухів, тактильної чутливості та самостійності [2, с. 114]. Для дітей з інтелектуальними порушеннями навчальні

матеріали доцільно адаптувати шляхом спрощення конструкцій, зменшення кількості елементів та використання більших деталей.

Одним із ефективних напрямів корекційної роботи є ерготерапія, яка орієнтована на розвиток практичної діяльності дитини у повсякденному житті. Ерготерапевтичні технології передбачають адаптацію предметного середовища відповідно до можливостей дитини: використання ложок із потовщеними ручками, спеціальних застібок, сенсорних доріжок, кольорового маркування речей тощо [5, с. 444]. Такі засоби полегшують виконання побутових дій, підвищують мотивацію до самостійності та знижують рівень тривожності.

Ефективність формування навичок самообслуговування значною мірою залежить від систематичності й поетапності навчання. Кожну дію доцільно поділяти на окремі мікрооперації та демонструвати у сповільненому темпі з багаторазовим повторенням. Важливу роль відіграє використання візуальної підтримки: алгоритмів, піктограм, схем послідовності дій [1, с. 13]. Це допомагає дитині краще орієнтуватися у процесі виконання завдання та сприяє закріпленню навички.

Доцільним є також використання сюжетно-рольових ігор (« Магазин» , «Одягнемо ляльку на прогулянку» , « Приготуємо обід»), які забезпечують перенесення сформованих умінь у реальні життєві ситуації. Ігрова діяльність підвищує інтерес дитини до навчання, сприяє розвитку комунікативних умінь та формуванню позитивного емоційного досвіду [2, с. 115].

Важливою умовою успішної роботи є партнерська взаємодія педагогів і батьків. Надмірна опіка з боку дорослих часто гальмує розвиток самостійності дитини та формує стійку залежність від допомоги оточення. Тому батьків необхідно залучати до корекційного процесу, ознайомлювати з методами формування побутових навичок та забезпечувати єдність вимог у закладі освіти й удома [5, с. 445].

Отже, формування базових адаптивних навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями потребує комплексного підходу, який поєднує педагогічні, психологічні та ерготерапевтичні технології. Систематична

корекційно-розвиткова робота, створення адаптованого середовища, використання ігрових методів і підтримка родини сприяють розвитку самостійності, соціальної адаптації та підвищенню якості життя дітей з інтелектуальними порушеннями. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення цифрових алгоритмів, відеоінструкцій та інтерактивних засобів навчання для розвитку навичок самообслуговування.

Список використаних джерел

1. Антоненко А. В. Застосування ерготерапії для розвитку побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями : кваліф. робота … магістра : 016 « Спеціальна освіта» . Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2022. 68 с.

2. Бугера Ю. Ю., Чопік О. В., Савчишина В. В. Стан сформованості навичок самообслуговування у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 112–116. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.1.23.

3. Василак О. С. Підготовка майбутніх учителів до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Матеріали конференції ТНПУ ім. В. Гнатюка.* Тернопіль, 2023. С. 113–116.

4. Галецька Ю. В. Проблема формування соціально-побутових навичок у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 42–50.

5. Літвінчук А. М. Ерготерапія як засіб формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти :* зб. наук. пр. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 443–446.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Самборський С. І., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки*
Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

Сучасний стан розвитку системи професійної та фахової передвищої освіти України визначається комплексом взаємопов'язаних чинників: глобалізаційними трансформаціями, стрімким технологічним поступом, воєнними викликами, необхідністю структурної перебудови економіки та підготовки людського капіталу для повоєнного відновлення держави. Професійні та фахові коледжі як важливі інституції практико орієнтованої підготовки фахівців опиняються в центрі суперечності між традиційними підходами до організації освітнього процесу та новими вимогами ринку праці. Актуальність дослідження зумовлена потребою осмислення ролі цих закладів у контексті реформування освітньої системи, адаптації їхньої діяльності до умов глобального конкурентного середовища та забезпечення економічної стійкості України. Особливої гостроти ця проблема набуває у зв'язку з необхідністю повоєнного відновлення, що потребуватиме значної кількості фахівців практичного спрямування, здатних забезпечити відбудову інфраструктурної, виробничої та соціальної сфер.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить про зростання уваги вчених до проблематики трансформації професійної та фахової передвищої освіти. Дослідники фіксують, що вітчизняна система підготовки кадрів перебуває в стані структурних змін, спричинених як внутрішніми реформаційними процесами, так і зовнішнім тиском глобалізації. Зокрема, наголошується на необхідності переосмислення місії коледжів як закладів, що поєднують академічну підготовку, професійне спрямування та практичну орієнтацію, формують конкурентоспроможного фахівця, готового до діяльності в умовах мінливого ринку праці. Науковці підкреслюють, що особливого значення набуває оновлення змісту

освіти, упровадження сучасних педагогічних технологій та розвиток матеріально-технічної бази закладів [1, с. 341].

Водночас успішна реалізація реформаційних процесів неможлива без якісного кадрового забезпечення. Педагогічні працівники коледжів мають не лише досконало володіти предметом викладання, а й постійно оновлювати власну фахову компетентність відповідно до нових вимог. У сучасних умовах педагог коледжу виконує принципово нові функції: проєктувальника освітнього середовища, фасилітатора навчальної діяльності, наставника, агента змін у системі підготовки кадрів. При цьому в контексті воєнного стану та вимушеного переміщення значної частини населення формування нової ролі викладача супроводжується додатковими психологічними, організаційними та методичними труднощами, що позначається на якості освітнього процесу [4, с. 257].

Метою дослідження є аналіз сучасних викликів, що постають перед професійними та фаховими коледжами України в умовах глобалізації, а також визначення перспективних напрямів їхнього розвитку відповідно до актуальних суспільно-економічних потреб держави.

Глобалізація як багатовимірний процес справляє суперечливий вплив на систему професійної та фахової передвищої освіти. З одного боку, вона відкриває нові можливості для інтеграції у міжнародний освітній простір, запозичення передових практик підготовки фахівців, розвитку академічної мобільності студентів і педагогічних працівників. З іншого боку, глобалізація загострює проблему відтоку кваліфікованих кадрів, посилює конкуренцію між вітчизняними й зарубіжними закладами освіти, вимагає перегляду стандартів підготовки та змісту освітніх програм. Вітчизняні коледжі стикаються з необхідністю забезпечити відповідність своєї діяльності не лише національним, а й міжнародним вимогам до якості освіти. Це передбачає оновлення управлінських моделей, упровадження внутрішніх систем забезпечення якості, формування інноваційного й цифровізованого освітнього середовища [3, с. 3].

Важливим чинником розвитку професійних і фахових коледжів є оновлення нормативно-правової бази. Станом на 2026 рік у нормативному полі України

паралельно функціонують два споріднені, однак не тотожні законодавчі акти: Закон України « Про професійну освіту» та Закон України « Про фахову передвищу освіту» . Перший закріплює оновлені правові, організаційні та економічні засади функціонування системи професійної освіти, до якої належить професійний коледж; другий регламентує функціонування системи фахової передвищої освіти й оперує поняттям фахового коледжу як типу закладу фахової передвищої освіти. Отже, професійні й фахові коледжі не є юридично тотожними, однак обидва типи закладів виконують важливу функцію практико орієнтованої підготовки фахівців для потреб економіки, регіонального розвитку та ринку праці. Закон України « Про професійну освіту» від 21.08.2025 № 4574-IX і Закон України « Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 № 2745-VIII є чинними актами, що регулюють відповідні сегменти освітньої системи.

Серед ключових викликів, з якими стикаються професійні та фахові коледжі, особливого значення набуває проблема відповідності підготовки фахівців реальним запитам роботодавців. Попри задекларовану практичну спрямованість, частина освітніх програм залишається надмірно теоретизованою та недостатньо пов’язаною з виробничими реаліями. Це зумовлює зниження готовності випускників до самостійної фахової діяльності та послаблює їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Вирішення цієї проблеми потребує розвитку соціального партнерства між коледжами та підприємствами, налагодження реального дуального навчання, розроблення спільних освітніх програм, участі роботодавців у формуванні змісту підготовки та залучення фахівців-практиків до освітнього процесу. Досвід розвинених країн свідчить, що саме моделі тісної взаємодії освіти й виробництва забезпечують високу ефективність підготовки кваліфікованих кадрів [3, с. 7].

Цифровізація освітнього процесу є ще одним принциповим напрямом модернізації коледжів. Пандемія, а згодом і воєнні умови, прискорили перехід до дистанційних та змішаних форм навчання, продемонструвавши як потенціал цифрових технологій, так і неготовність частини педагогічного персоналу до їхнього ефективного застосування. Оснащення коледжів сучасним обладнанням,

формування цифрової компетентності викладачів і студентів, розроблення якісного електронного контенту, упровадження цифрових платформ і віртуальних навчальних середовищ набувають стратегічного значення для забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних закладів освіти. Особливої уваги потребує підготовка педагогічних працівників до роботи в оновленому цифровому середовищі, оскільки від рівня їхньої професійної та цифрової компетентності безпосередньо залежить якість освітніх результатів [4, с. 261].

Перспективи розвитку професійних і фахових коледжів України пов'язані з кількома стратегічними векторами. По-перше, необхідним є системне оновлення змісту освітніх програм на основі компетентнісного підходу з урахуванням прогнозів розвитку ринку праці, потреб роботодавців і технологічних змін. По-друге, важливим є розвиток автономії закладів, що передбачає надання їм більших повноважень у формуванні освітніх програм, установленні партнерств, організації практичної підготовки та розпорядженні ресурсами. По-третє, слід розбудовувати систему безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів, орієнтовану на формування не лише предметних, а й методичних, цифрових, комунікативних та управлінських компетентностей. По-четверте, важливим напрямом є інтернаціоналізація діяльності коледжів: участь у міжнародних проєктах, академічний обмін, імплементація зарубіжного досвіду, розширення співпраці з іноземними партнерами [1, с. 343].

Розвиток професійних і фахових коледжів в умовах глобалізації та повоєнного відновлення України набуває значення стратегічного пріоритету державної освітньої політики. Науковці наголошують, що професійна та фахова передвища освіта здатні стати важливим фундаментом економічної стійкості держави, забезпечивши підготовку фахівців для відбудови промислової, інфраструктурної та соціальної сфер. Ефективна реалізація цього потенціалу потребує узгодженості дій держави, закладів освіти, роботодавців, органів місцевого самоврядування та наукового середовища [3, с. 15].

Таким чином, аналіз сучасного стану та перспектив розвитку професійних і фахових коледжів України засвідчує наявність суперечності між зростаючими

суспільними очікуваннями щодо якості підготовки фахівців і реальними ресурсними, кадровими та організаційними можливостями закладів освіти. Подолання цієї суперечності можливе шляхом реалізації комплексу взаємопов'язаних заходів: нормативно-правового впорядкування системи професійної та фахової передвищої освіти; модернізації змісту й технологій навчання; оновлення матеріально-технічної та цифрової інфраструктури; підвищення кваліфікації педагогічного персоналу; розвитку дуальної освіти; розбудови соціального партнерства з роботодавцями; активної інтернаціоналізації та посилення внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Лише за умови системного, послідовного та фінансово забезпеченого реформування професійні й фахові коледжі зможуть посісти належне місце в архітектурі національної освіти та стати реальним чинником конкурентоспроможності України на глобальному ринку.

Список використаних джерел

1. Поп О., Алмашій Е. Сучасні виклики та перспективи розвитку професійної педагогічної освіти в Україні. *Сучасний освітній простір: актуальні питання теорії та практики*. 2023. Вип. 13. С. 340–344.
2. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text (дата звернення: 10.05.2026).
3. Радкевич В. О. Професійна та фахова передвища освіта як фундамент економічної стійкості України: наукові рішення, практичні результати та перспективи розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2026. Т. 1, № 8. С. 1–19.
4. Тітова О. А. Особливості професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів в умовах сучасних викликів. *Інноваційна професійна освіта. Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства* : монографія. 2024. Вип. 6.19. С. 255–265.
5. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text (дата звернення: 10.05.2026).

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ІГОР

Самсонович О. О., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно- педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Оніщук Т. І., *викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти, Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується зміщенням акцентів із засвоєння та накопичення знань на формування особистості дитини, здатної до творчого самовираження, самостійного мислення та гнучкого реагування на виклики сьогодення. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку креативного мислення у дітей дошкільного віку, оскільки саме цей період є сенситивним для становлення уяви, фантазії, допитливості та пізнавальної активності. Дошкільний вік вирізняється природною відкритістю до нового, схильністю до експериментування та творчої діяльності, що створює сприятливі умови для цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток креативності.

Проблема формування креативного мислення знайшла відображення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, значний внесок у її дослідження зробили вітчизняні вчені: І. Бех, Л. Запорожець, Г. Костюк О. Кононко, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко, В. Моляко, В. Антонішина, Ж. Присяжнюк, О. Нікітіна які розглядали питання розвитку особистості дитини, її творчих здібностей та ігрової діяльності. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити Ж. Піаже, Дж. Гілфорда, Е. Торренса, К. Роджерса, у працях яких розкрито психологічні механізми творчості, особливості розвитку мислення та роль середовища у формуванні креативності.

Сучасні науковці С. Лозинська, В. Фалько стверджують, що креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дошкільника, як потенціал,

що забезпечує його зростання, властиве так чи інакше кожній дитині. Креативність характеризується такими основними особливостями: процесуальні – швидкість, оригінальність, гнучкість, критичність мислення, чутливість до проблем, цілісність сприйняття, уява, готовність пам'яті; особистісні – незалежність, самостійність, сміливість, рішучість, упевненість в собі, спонтанність, почуття гумору, відкритість. Вміння диференціювати поняття креативність і творчість, створення умов для розвивального навчання допомагає педагогам вчасно виявити і розвинути творчі здібності дітей, їх креативність. Формування креативності дітей буде ефективним лише в тому разі, якщо буде являти собою цілеспрямований процес, під час якого вирішуватиметься низка окремих педагогічних завдань, вкладених у досягнення кінцевої мети [2, с. 162].

У дошкільному віці креативне мислення формується у різних видах діяльності: ігровій, художній, музичній, мовленнєвій, театралізованій і конструктивній. Особливе значення мають творчі ігри, адже вони створюють природні умови для розвитку творчого потенціалу дитини, поєднуючи емоційну зацікавленість, активність і свободу самовираження. У процесі таких ігор дошкільники самостійно створюють сюжети, обирають ролі, моделюють ситуації, використовують предмети-замінники, навчаються фантазувати, висловлювати власні ідеї, взаємодіяти з однолітками та знаходити нестандартні способи розв'язання завдань. Творчі ігри сприяють розвитку уяви, мовлення, мислення й емоційної сфери дитини, що визначає їхню важливу роль у педагогічному процесі закладів дошкільної освіти.

Як зазначають К. Карасьова та Т. Піроженко, гра виступає універсальним засобом розвитку дитини, оскільки в ній поєднуються емоційні, когнітивні та соціальні компоненти. У процесі гри дитина моделює різні життєві ситуації, експериментує з ролями та способами дії, що сприяє розвитку творчого мислення [1, с. 34].

Т. Піроженко наголошує, що саме через створення умов для повноцінної творчої гри молодших дошкільнят ми готуємо ґрунт для закладання фундаменту під формування вмінь знаходити власне рішення, ініціативних оригінальних

висловлювань з приводу сприйнятих ситуацій, здатності діяти в уявній ситуації, керуючись уявними образами [3, с. 29].

Серед основних видів творчих ігор, що сприяють формуванню креативного мислення, можна виділити: сюжетно-рольові ігри; театралізовані ігри; режисерські ігри; ігри-драматизації; будівельно-конструктивні ігри; словесно-творчі ігри; музично-ритмічні та імпровізаційні ігри.

Ефективність творчих ігор значною мірою залежить від організації сприятливого освітнього середовища, яке стимулює дитину до активності, творчого пошуку та самовираження. Важлива роль у цьому процесі належить педагогу, адже саме він підтримує дитячі ініціативи, створює ситуації успіху, заохочує до експериментування та організовує творчу взаємодію між дітьми.

У закладі дошкільної освіти доцільно створювати умови для вільної творчої діяльності, використовувати нестандартні матеріали, упроваджувати проблемні ігрові ситуації, театралізовану діяльність, елементи сторітелінгу, LEGO- конструювання та інтегровані творчі завдання. Важливим засобом розвитку креативності є запитання відкритого типу: « Що буде, якщо…?» , «Як можна використати цей предмет по-іншому?» , « Придумай власне закінчення казки» . Такі методи сприяють розвитку гнучкості мислення, оригінальності та творчої ініціативності дошкільників.

Поряд із закладом дошкільної освіти важливу роль у формуванні креативного мислення відіграє сім’я. Батькам варто підтримувати дитячі фантазії, залучати дітей до творчої діяльності, організовувати спільні ігри, читати казки та вигадувати нові історії. Доцільно створювати вдома творчу атмосферу, у якій дитина матиме можливість малювати, ліпити, конструювати, експериментувати та самостійно приймати рішення. Ефективними є ігри та вправи « Закінчи історію» , «На що це схоже?» , « Казка навпаки» , « Придумай новий предмет» , які сприяють розвитку уяви, фантазії та нестандартного мислення дитини.

Отже, творчі ігри є ефективним засобом формування креативного мислення у дітей дошкільного віку. Вони сприяють розвитку творчої уяви, самостійності, комунікативних навичок, пізнавальної активності та здатності до самовираження.

Систематичне використання творчих ігор у діяльності закладу дошкільної освіти та підтримка творчих проявів дитини у сім'ї забезпечують формування активної, ініціативної та креативної особистості.

Список використаних джерел

1. Карасьова К., Піроженко Т. Світ дитячої гри. Київ: Шкільний світ, 2010. 128 с.
2. Лозинська С.В., Фалько В.В. Теоретичні основи дослідження розвитку креативності у дошкільників як особистісної здатності до творчості. *Молодий вчений*. № 8 (60). 2018. С. 162–165.
3. Піроженко Т. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік. Київ: Генеза, 2016. 88 с.

РОЛЬ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСАХ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

***Свиридюк О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент,*
докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманського національного університету

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивними процесами цифровізації, що охоплюють усі складові освітнього середовища закладів вищої освіти. Особливої актуальності набуває проблема адаптації та інтеграції іноземних студентів, які функціонують у новому соціокультурному, академічному та цифровому контексті. Зростання міжнародної академічної мобільності, посилення конкуренції між університетами та глобалізаційні процеси актуалізують потребу в ефективних механізмах підтримки цієї категорії здобувачів освіти. У цьому контексті цифрове освітнє середовище виступає не лише інструментом навчання, але й важливим чинником соціалізації, що забезпечує доступ до ресурсів, комунікації та інституційної підтримки.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання уваги до проблеми цифрової трансформації вищої освіти та її впливу на студентський досвід. Зокрема, у працях міжнародних дослідників підкреслюється, що цифрове освітнє середовище є ключовим компонентом інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки сприяє доступності освітніх ресурсів та розвитку нових форм взаємодії [2, с. 45]. Британські вчені наголошують, що міжнародні студенти часто стикаються з труднощами адаптації до цифрових навчальних платформ, що зумовлює необхідність розвитку їхніх цифрових компетентностей [6, с. 12]. У свою чергу, концепція множинних переходів (multiple transitions), запропонована Н. Джіндал-Снейп, акцентує увагу на складності процесів адаптації студентів у новому середовищі, включаючи цифровий вимір [5, с. 21]. Важливими є також положення екологічної теорії розвитку У. Бронфенбреннера, згідно з якою освітнє середовище розглядається як система взаємопов'язаних рівнів, де цифровий компонент виступає важливим елементом мезо- та екзосистеми [3, с. 89].

Метою є обґрунтування ролі цифрового освітнього середовища у процесах адаптації та інтеграції іноземних студентів та визначення його функціональних можливостей у системі соціально-педагогічної підтримки.

Цифрове освітнє середовище сучасного закладу вищої освіти є складною багатокомпонентною системою, що включає електронні освітні платформи, системи управління навчанням, цифрові сервіси комунікації, онлайн-ресурси та інструменти підтримки студентів. Його функціонування забезпечує безперервність освітнього процесу, доступність навчальних матеріалів та інтерактивну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

У процесі адаптації іноземних студентів цифрове освітнє середовище виконує низку важливих функцій. По-перше, воно забезпечує інформаційну підтримку, надаючи доступ до освітніх програм, вимог, розкладів, адміністративних сервісів та інших ресурсів. По-друге, сприяє академічній адаптації через використання електронних платформ навчання, що дозволяють студентам працювати у власному темпі та отримувати зворотний зв'язок. По-третє, цифрове середовище виконує комунікативну функцію, забезпечуючи взаємодію

студентів із викладачами та однокурсниками, що є важливим для формування соціальних зв'язків.

Разом з тим, цифровізація освітнього середовища створює нові виклики для іноземних студентів. Одним із таких є феномен « digital shock» , що проявляється у труднощах адаптації до нових цифрових платформ, освітніх технологій та академічних вимог [6, с. 18]. Крім того, різний рівень цифрової грамотності студентів, культурні відмінності у використанні технологій, а також мовні бар'єри можуть ускладнювати їхню інтеграцію в освітній процес. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічно виважене використання цифрових інструментів та забезпечення відповідної підтримки студентів.

Важливим аспектом функціонування цифрового освітнього середовища є його роль у формуванні відчуття належності (belonging) до академічної спільноти. Використання онлайн-платформ, соціальних мереж, віртуальних спільнот та цифрових сервісів підтримки сприяє розвитку міжкультурної взаємодії та зменшенню рівня соціальної ізоляції студентів. Досвід закладів вищої освіти Великої Британії демонструє ефективність інтеграції цифрових інструментів у системи підтримки студентів, зокрема через впровадження онлайн-орієнтаційних програм, віртуальних консультацій та платформ персонального наставництва.

Цифрове освітнє середовище також відіграє важливу роль у забезпеченні безперервної соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів на різних етапах освітнього життєвого циклу. На етапі вступу воно забезпечує доступ до інформації та онлайн-консультацій, на етапі навчання – підтримує академічну діяльність та комунікацію, а на завершальному етапі – сприяє професійній орієнтації та працевлаштуванню. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти та забезпечує цілісність підтримки студентів.

Окрім цього, впровадження інтелектуальних агентів на базі штучного інтелекту (чат-ботів) визначено як найбільш перспективний шлях персоналізації підтримки. Роль ШІ-асистента як цілодобового персоналізованого помічника дозволяє розвантажити соціальних педагогів, забезпечити багатомовну підтримку

та мінімізувати ризики « людського фактору» в екстремальних ситуаціях [1, с.1898].

Варто зауважити, що іноземні здобувачі вищої освіти на початковому етапі навчання часто стикаються з труднощами у взаємодії з цифровим освітнім середовищем, що зумовлено відмінностями у попередньому досвіді використання технологій, рівнем цифрової компетентності та специфікою організації навчального процесу у приймаючому закладі. Водночас студенти демонструють здатність до поступового розвитку цифрових навичок у процесі адаптації, що свідчить про їхню агентність та готовність до навчання у новому середовищі. Ключову роль у цьому процесі відіграють рефлексивна практика, а також соціально-педагогічна підтримка, які сприяють формуванню ефективних стратегій використання цифрових інструментів.

Разом з тим, спостерігається певний розрив між неформальними практиками використання цифрових технологій, притаманними студентам у повсякденному житті, та формалізованими цифровими вимогами освітніх інституцій. Студенти, як правило, спираються на власні культурно зумовлені « цифрові сценарії» – усталені моделі взаємодії з технологіями, що не завжди узгоджуються з академічними практиками. У результаті їхня цифрова діяльність часто залишається ситуативною та обмеженою конкретним освітнім або соціальним контекстом, у якому вони функціонують. Це актуалізує необхідність цілеспрямованого педагогічного проєктування цифрового освітнього середовища, яке б забезпечувало узгодження індивідуального досвіду студентів із інституційними вимогами та сприяло їхній успішній адаптації й інтеграції [4., с.2].

Перспективи розвитку цифрового освітнього середовища пов’язані з подальшою інтеграцією інноваційних технологій, таких як штучний інтелект, аналітика навчальних даних, адаптивні системи навчання. Водночас важливою умовою ефективності цих процесів є їхня педагогічна доцільність, орієнтація на потреби студентів та забезпечення інклюзивності освітнього середовища.

Отже, цифрове освітнє середовище є важливим чинником адаптації та інтеграції іноземних студентів, оскільки поєднує інформаційні, комунікативні та соціально-педагогічні функції. Його ефективна організація сприяє підвищенню якості освіти, розвитку міжкультурної взаємодії та формуванню відчуття належності студентів до академічної спільноти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку моделей інтеграції цифрових технологій у систему соціально-педагогічної підтримки з урахуванням специфіки міжнародного студентського контингенту.

Список використаних джерел

1. Свиридюк О.В. Медіаосвіта та цифрові технології у системі соціально-педагогічної підтримки іноземних студентів: комунікативний, психологічний та безпековий виміри. *Наукові інновації та передові технології.* 2026. № 2 (54). С.1888–1901.
2. Altbach Ph., de Wit H. Internationalization and Global Tension: Lessons from History. 2021. International Higher Education. URL: https://www.researchgate.net/publication/313417378_Internationalization_and_Global_Tension_Lessons_from_History
3. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
4. Jiang M. The Development of Digital Skills in Adapting to the UK Learning Environment-A Learner Experience Study on Chinese International Postgraduate Students. 2018. 357p. URL: https://www.researchgate.net/publication/373738158_The_Development_of_Digital_Skills_in_Adapting_to_the_UK_Learning_Environment-A_Learner_Experience_Study_on_Chinese_International_Postgraduate_Students
5. Jindal-Snape D, Johnston B, Pringle J, Kelly TB, Scott R, Gold L, Dempsey R. Multiple and multidimensional life transitions in the context of life-limiting health conditions: longitudinal study focussing on perspectives of young adults, families and professionals. BMC Palliat Care. 2019 Mar 25;18(1):30.

6. Newman T., Gulliver M. International students' digital experience in UK higher education. 2023. URL: https://www.jisc.ac.uk/reports/international-students-digital-experience-a-review-of-policy-academic-literature-and-views-from-uk-he?utm_source=chatgpt.com

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ВЗАЄМОДІЮ ПЕДАГОГІВ І ЗДОБУВАЧІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сєрштан І. В., *викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.*

Потреба формування та розвитку емоційного інтелекту є сьогодні надзвичайно актуальною, так як у суспільстві відбувається процес руйнації усталених форм людських стосунків. Відповідно постає запит на творення нових способів та аспектів комунікації між людьми на засадах збереження духовних цінностей та світоглядних настанов, без яких виживання соціуму неможливе: віра, надія, любов, добро, краса, воля, милосердя, працелюбність, істина, щирість тощо, які характеризують рівень особистісної культури молоді, формуванню якої має сприяти зміст навчання і виховання, зокрема, у вищих навчальних закладах [1, с. 48].

У сучасному освітньому процесі вплив емоційного інтелекту на взаємодію педагогів і здобувачів є надзвичайно важливим аспектом. З огляду на це, виникає потреба у розробці нових способів взаємодії, які базуються на духовних цінностях та людських якостях, що є необхідними для здобувачів вищої освіти, а емоційний інтелект виступає важливим елементом у взаємодії педагогів та здобувачів освіти. Він дозволяє педагогам не лише розуміти потреби здобувачів, але також створювати підтримуюче та мотивуюче навчальне середовище. Високий рівень емоційного інтелекту у викладачів сприяє розвитку довіри, відкритої комунікації та позитивного психологічного клімату, що, в свою чергу, підвищує ефективність навчання. Ми вважаємо, що розвиток емоційного інтелекту у здобувачів освіти

формує важливі цінності, такі як емпатія та співпраця, які є ключовими для їхнього навчання та у майбутньому професійного успіху. Взаємодія науково-педагогічного працівників і здобувачів в освітньому процесі, заснована на емоційній компетенції, яка покращує навички спілкування та командної роботи, що допомагає студентам адаптуватися до навчання та ін.

Розвиток емоційного інтелекту у студентів сприяє формуванню цінностей, таких як емпатія, співчуття та командна взаємодія, що є необхідними для їхньої майбутньої професійної діяльності. Науково-педагогічні працівники, у свою чергу, повинний стати моделлю емоційного інтелекту, демонструючи ефективні навички комунікації та управління емоціями, що впливають на психологічний клімат у закладі вищої освіти. Цей напрям підтримала Тюріна В.О., яка відмітила, що оскільки емоції пов'язані з процесом мислення, то певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на виконання конкретних завдань [2, с. 465].

У сучасному освітньому процесі важливо усвідомлювати, що емоції суттєво впливають на продуктивність навчання здобувача. Взаємодія між науково-педагогічним працівниками та здобувачами повинна враховувати цей аспект, оскільки позитивна емоційна атмосфера і зокрема розвиток емоційного інтелекту сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Як правильно зазначила вчена Баклицька Н. М., « емоційний інтелект забезпечує розпізнавання емоцій, розуміння витоків власних переживань та здатність людей управляти своїми емоціями у взаємодії з іншими людьми» [3, с. 12], що особливо актуально в освітньому процесі, а роль емоційного інтелекту у дослідженому напрямі, підвищує мотивацію та активність здобувачів, що сприяє їхньому особистісному розвитку, а у майбутньому і професійному зросту.

Незважаючи на те, що емоції мають важливе значення у взаємодії людини із зовнішнім середовищем, вони не мають самостійного значення, а є формою супроводу вроджених і набутих поведінкових реакцій. Емоції є одним з механізмів саморегуляції і регуляції поведінки оточуючих, вони впливають на спрямованість зовнішніх дій, вибірковість пізнавальних процесів і активність людини [4, ст. 88].

На нашу думку, науково-педагогічний працівники, які мають високий рівень емоційного інтелекту, здатні не лише розпізнавати власні емоції, а й аналізувати та розуміти емоційний стан здобувачів та керувати ними. Це дозволяє викладачам ефективно і поступово реагувати на індивідуальні потреби кожного студента в умовах навчання, адаптувати освітній матеріал та використовувати різні підходи, які враховують емоційні аспекти навчання.

Отже, інтеграція емоційного інтелекту в освітній процес не лише покращує освітні результати у здобувачів, але й формує гармонійні стосунки між усіма учасниками навчання. В умовах стрімкого розвитку сучасного світу, де вплив емоційного інтелекту на взаємодію педагогів і здобувачів в освітньому процесі стає важливим, розвиток емоційного інтелекту в закладах вищої освіти має стати пріоритетом для забезпечення особистісного та соціального розвитку молоді. На нашу думку, емоційний інтелект не лише позитивно впливає на розвиток здобувачів під час навчання, а й виступає фундаментом для формування емоційно зрілої особистості, здатної до належних міжособистісних стосунків, що є важливим у визначенні професії та кроком у житті.

Список використаних джерел

1. Блага О. Б. Духовність як основа формування емоційного інтелекту : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023. Одеса : Видавничий дім « Гельветика» , 2023. 472 с.

2. Тюріна В.О. Емоційний інтелект як фактор формування й розвитку професійної компетентності курсантів як майбутніх працівників поліції. *Харківський національний університет внутрішніх справ : 25 років досвіду та погляд у майбутнє* (1994–2019 рр.). Харків, 2019. С. 463–465.

3. Баклицька Н. М. Психологічні особливості емоційного інтелекту молоді з різним типом особистісної спрямованості. Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Полтава, 27–28 квітня 2021 р.). Полтава : ПНПУ, 2021. С. 12–16.

4. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10.С. 84–89.

CLIL APPROACH TO CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF FUTURE TOURISM AND RECREATION SPECIALISTS

Sydoriv S. M., *PhD, associate professor, Vasyl Stefanyk Carpathian National University.*

The transformation of professional education emphasizes the need to create such inclusive educational environment that provides learning opportunities and ensures equal access for all students. In vocational and higher education programs related to tourism and recreation, this challenge becomes particularly relevant due to the international and intercultural nature of the tourism industry. Tourism professionals must be prepared to interact with diverse groups of individuals who may require additional psychological or physical support during travel, including people with disabilities, veterans, elderly, and families with children.

At the same time, globalization has strengthened the role of English as the primary language of international communication. Consequently, future specialists in tourism and recreation must develop not only professional competencies but also the ability to communicate effectively in English in multicultural and inclusive contexts. One of the most promising pedagogical approaches for achieving this goal is Content and Language Integrated Learning (CLIL). This dual-focused approach promotes deeper cognitive engagement because students process subject content through a foreign language, which stimulates critical thinking and communication skills [3].

Recent research demonstrates that CLIL supports the simultaneous development of language proficiency and professional competencies, allowing students to learn disciplinary content through a foreign language while engaging in meaningful communication. Studies also indicate that CLIL enhances students' intercultural

awareness and professional communication skills, which are particularly important in tourism education. For example, research involving tourism students showed that CLIL-based instruction helps to diversify their language learning, improves their ability to interact with international visitors and solve professional problems in multilingual contexts [4].

The concept of inclusive education has also expanded significantly. Modern inclusive pedagogy emphasizes the importance of creating learning environments that accommodate diverse learning needs through flexible teaching strategies and accessible educational resources. The Universal Design for Learning (UDL) framework is frequently used to support this goal. UDL proposes that learning environments should offer multiple means of engagement, representation, and expression so that students with different abilities and learning preferences can participate effectively [2].

The relevance of inclusive approaches is also evident in the tourism sector itself. Accessible tourism has become a major direction in global tourism development, emphasizing that tourism services and destinations must be designed to accommodate travelers with diverse abilities and needs. Research in this field shows that accessible tourism involves not only physical infrastructure but also inclusive communication, digital accessibility, and service design that considers the needs of travelers with disabilities [6].

Educational programs that train future tourism professionals must therefore integrate accessibility and inclusion into their curricula. When students learn about and model inclusive practices through English-language instruction, they simultaneously develop professional knowledge and communication skills necessary for international tourism services.

The educational context of Ivano-Frankivsk Vocational College in Vasyl Stefanyk Carpathian National University provides an opportunity to implement CLIL-based approaches in the training of third-year students specializing in Tourism and Recreation. At this stage of their studies, students already possess basic professional knowledge and intermediate English language competence, which allows them to engage in

interdisciplinary learning activities that combine tourism content with English-language communication.

One of the main objectives of applying CLIL in tourism education is the development of professional communication skills. Tourism specialists must be able to guide tours, explain cultural heritage, assist travelers with disabilities and specific needs, and collaborate with international partners. Through CLIL-based instruction, students practice professional vocabulary and communication strategies while analyzing real tourism situations.

Another important aspect of inclusive educational environments is the integration of trauma-informed educational practices. In contexts affected by social crises or armed conflict, many Ukrainians may experience violence, displacement, or psychological stress. Trauma-informed teaching emphasizes the creation of emotionally safe environments where learners feel respected and supported. Collaborative CLIL activities such as group projects, reflective discussions, and cooperative problem-solving help create such supportive learning spaces.

The integration of UDL principles further enhances inclusivity in CLIL classrooms. Students are presented with learning materials in different formats, including visual maps, videos, brochures, simplified texts, and interactive tasks. They are also encouraged to participate in the life of their communities. Such multimodal approaches support language comprehension, subject learning and social interaction. Application of inclusive practices and modelling them by students also aim at building individual and community resilience [1].

Digital technologies also contribute to inclusive tourism education. Interactive maps, virtual tours, and multimedia storytelling tools allow students to analyze tourism destinations and accessibility features in innovative ways. In addition, digital resources enable students to explore how to implement inclusive communication in tourism marketing and destination management.

Let us consider a practical example of CLIL implementation during a recent classroom session with third-year Tourism and Recreation students. The lesson focused on the topic “Inclusive tourism and accessible travel experiences in Ivano-Frankivsk and

within". Students were divided into groups and asked to design inclusive tours for domestic and international visitors with various special needs.

The activity began with an interactive English-language presentation introducing the concepts of sustainable and accessible tourism, barrier-free infrastructure, and inclusive communication with tourists with disabilities. Students then presented and analyzed case studies of tourism destinations that implemented accessibility initiatives. Each group developed a short tourism itinerary that considered transportation accessibility, accommodation conditions, and communication strategies for diverse travelers.

During the final stage of the lesson, students presented their tour proposals. The presentations included descriptions of accessible routes, inclusive cultural experiences, and safety considerations for travelers who may have disabilities or mobility issues. The activity demonstrated that CLIL tasks can effectively integrate professional knowledge with language practice while fostering inclusive thinking among students.

Such activities also promote the development of empathy and ethical awareness among future tourism professionals. Students learn to consider the needs of diverse travelers and recognize that accessibility and inclusion are essential components of high-quality tourism services.

To support systematic implementation of CLIL in tourism education, teachers incorporate various types of learning tasks that combine language practice with professional problem solving.

Table 1. Sample CLIL Tasks for Inclusive Tourism Training

CLIL Task	**Content Focus**	**Language Skills Developed**	**Inclusive Competence**
Designing an inclusive city tour	Accessible tourism infrastructure	Professional vocabulary, presentation skills	Understanding accessibility needs
Role-play: assisting tourists with disabilities	Customer service communication	Listening and speaking	Empathy and inclusive communication

Analysis of tourism websites	Digital accessibility and information design	Reading and critical discussion	Awareness of accessible information
Group project: inclusive tourism itinerary	Sustainable and inclusive tourism planning	Writing and teamwork	Designing accessible tourism services
Case study discussion	Cultural sensitivity in tourism	Argumentation and negotiation	Intercultural competence

The integration of such CLIL tasks allows students to experience authentic professional situations while developing communication skills necessary for the tourism industry. Moreover, collaborative activities encourage peer learning, teamwork and mutual support, which contributes to the creation of inclusive educational environments in college and communities.

Research also shows that CLIL-based learning promotes higher levels of student engagement and cognitive involvement because learners process subject content through a foreign language. This integrated approach encourages critical thinking and problem-solving abilities, which are essential for tourism professionals working in complex international environments. There is also an opportunity for greater assessment literacy development [5].

Furthermore, interdisciplinary approaches in tourism education have been shown to enhance students' understanding of sustainability and responsible tourism practices, especially when digital tools and innovative teaching strategies are integrated into vocational training [7].

The findings of our study suggest that CLIL represents an effective methodological framework for creating inclusive educational environments in tourism education. By combining language learning with professional content related to accessibility, inclusive tourism development, and trauma-informed communication, CLIL enables students to develop competencies that are highly relevant to contemporary tourism practice.

The experience of implementing CLIL in the training of Tourism and Recreation students demonstrates that interdisciplinary learning can significantly increase students' motivation and engagement. Students become more aware of the social responsibilities of tourism professionals and recognize the importance of designing tourism experiences that are accessible and inclusive.

Thus, the integration of CLIL, UDL principles, and trauma-informed educational practices contributes to the formation of inclusive educational environments in tourism education. Such environments prepare future specialists who are capable of communicating effectively in international contexts, designing accessible tourism services, and responding to the diverse needs of modern travelers.

References

1. Сидорів С., Сидорів Л. Інклюзивна компетентність як фактор резилентності суспільства в контексті підготовки педагогів у закладі фахової передвищої освіти. *Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі*: мат. III міжнар. наук.-практ. конф., м. Івано-Франківськ, 15–16 трав. 2025 р. / Івано-Франківськ: НАІР, 2025. С. 308-313.

2. Тельна О. Універсальний дизайн у навчанні як фактор інтенсифікації інклюзивної освіти. *Сходинки інклюзії: наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків*. 2-ге вид. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. С. 5-24.

3. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.

4. Lazebna O., Kotvytska V. CLIL in tourism students' multicultural competence development. *Advanced Education*. 2021. Vol. 8, No. 19. P. 4–11. DOI: https://doi.org/10.20535/2410-8286.226588

5. Liu J. E., Lo Y. Y., Xin J. CLIL teacher assessment literacy: a scoping review. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 129. Article 104150. DOI:https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104150

6. Montero A. A., Sales L. H., Idrissi M. Y. Web accessibility and inclusivity of tourist destinations at social media management: an intercultural analysis of Andalusia

and Northern Morocco. *Universal Access in the Information Society*. 2025. Vol. 24. P. 249–265. DOI:https://doi.org/10.1007/s10209-023-01020-y

7. Muktiarni M., Widiaty I., Widaningsih L., Yulia C., Rahayu N., Ismail N. Technology integration and ocean literacy in vocational tourism education: a study in the context of the Sustainable Development Goals. *Indonesian Journal of Science and Technology*. 2025. Vol. 11, No. 3. P. 369–390.

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Силадій І. М., *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II,*

Маринець Н. В*., кандидат філософських наук, доцент,доцент кафедри історії та суспільних дисциплін Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II*

Актуальність проблем. Цифровізація виступає ключовим драйвером змін у закладі вищої освіти, оскільки вона не просто впроваджує новітні технології в аудиторії, а повністю переглядає структуру навчання. В умовах глобальної турбулентності та воєнного часу виникає гостра потреба у забезпеченні гнучкості, безпеки та безперервності освіти. Перехід від класичної моделі « передачі знань» до моделі « керування досвідом» вимагає від закладів вищої освіти (ЗВО) створення динамічного середовища, де студент вчиться адаптуватися до змін та використовувати технології для вирішення складних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції розвитку ЗВО зосереджені на інтеграції штучного інтелекту (AI) та екосистемному підході до організації навчання. Досліджуються питання впровадження гібридних моделей (Blended Learning, HyFlex), використання аналітики навчання (Learning Analytics) для побудови індивідуальних траєкторій, а також розвиток імерсивних технологій (VR/AR) для віртуалізації практичного досвіду. Важлива увага приділяється

мережевій взаємодії між університетами та визнанню мікро-кваліфікацій (Micro-credentials). На сучасними дослідженнями працювали такі науковці, як: Касяна С., Морзе Н., Глазунова О., Трофименко М., Чумаченко Д., Коляда О., та інші.

Мета дослідження. Метою роботи є аналіз та систематизація сучасних цифрових аспектів, що трансформують освітній процес у ЗВО, а також визначення перспективних напрямків розбудови цілісного цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку закладу вищої освіти сформованих у цифровізації та організації освітнього процесу. Цифрова трансформація та екосистемний підхід сформований в інтеграції штучного інтелекту (AI) в організацію освітнього процесу, тобто перехід від заборони використання AI до застосування його як персонального допоміжного порадника для здобувача та інструмента викладача в його системній роботі: автоматичній перевірки завдань, генерацію тестів, прикладів. Впровадження в освітній процес єдиних цифрових платформ таких, як « Мрія» для вищої школи, або персональних локальних цифрових платформ для закладу вищої освіти, що об’єднують профіль викладача, здобувача, розклад занять, навчальні матеріали, якість знань та зворотній зв'язок між ними в одному інтерфейсі[5, с.34].

Враховувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів адаптивного навчання (Learning Analytics), використання даних для підбору контенту під темп і рівень підготовки конкретного здобувача. В межах основної програми можливість здобуття короткострокових сертифікатів мікро-кваліфікації (Micro-credentials), що дозволить здобувачу швидко адаптуватися на ринок праці. Практична орієнтованість на ринок праці надає здобувачам дуальна освіта, що поглиблюється у співпраці з бізнесом, де теоретична частина проходить у закладі вищої освіти, а практична на робочому місці з офіційним працевлаштуванням. Заміна класичних семінарів на роботу над реальними завданнями роботодавця, акцент спрямовується на розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту та цифрових знань, що мають довший термін ніж вузькі технічні навики [3, елек.].

Застосування в освітньому процесі імперсійні технології з використанням рівнів, рейтингів, визнання та нагород в освітні курси для підвищення внутрішньої

мотивації здобувачів. Розвиток VR/FR-лабораторій з використанням віртуальної та доповненої реальності складних досліджень (проектування, операцій, процесів)[1, с. 312].

Безбарєрність універсального доступу в освіті, що забезпечує знання людьми з різними фізичними та когнітивними можливостями включаючи психологічну підтримку з управління стресом як відповідь на глобальну турбулентність. Використовувати гібридні моделі (Blended Learning) поєднання очного навчання з асинхронним онлайн навчанням, що забезпечує гнучкість і безпеку проведення занять в умовах воєнного часу.

Мережева взаємодія між університетами у спільних освітніх програм та віртуальна можливість здобувачів слухати лекції провідних фахівців галузі не виходячи з домівок. Визнання глобальних цифрових дипломів онлайн-кваліфікації на рівні з традиційними. Цифровізація є ключовим драйвером змін, оскільки вона не просто додає новітні технології в аудиторії, а повністю переглядає структуру навчання[4, елек.].

Можна виділити кілька практичних напрямків:

- побудова цифрового контенту у ЗВО – створення цілісної цифрової платформи від вступу до отримання дипломів, що відбувається в єдиному цифровому контурі. Це дасть змогу адмінперсоналу виявити ризики відрахування здобувача на ранніх етапах навчання і запропонувати допомогу. Відмова від фізичних залікових книжок та відомостей для верифікації дипломів.

- найсучасніша модель навчання, що забезпечує максимальну гнучкість це гібридне навчання (Hybrid + Flexible), або дуальна освіта. Студент сам обирає, як йому долучитися до заняття сьогодні — прийти в аудиторію, дивитися пряму трансляцію чи опрацювати запис пізніше. Для цього навчання потрібно технічно облаштувати аудиторії[2, с.18].

- цифролізація та використання штучного інтелекту в освітньому процесі надає можливість викладачам створення унікальних варіантів завдань, що робить списування майже неможливим. Використання AI-тьюторів навчені на матеріалах конкретного курсу, що відповідають на питання здобувачів.

- віртуалізація практичного досвіду дозволяє перенести небезпечне або дороге навчання у віртуальний простір. Цифролізація дозволяє створювати віртуальні лабораторії з хімії, біології, медицини де помилка не призводить до реальних наслідків, але дає досвід практичного навчання.

Висновки. Сучасна вища освіта еволюціонує від моделі « передачі знань» до моделі « керування досвідом» . Головним завданням ЗВО стає не надання інформації, а створення динамічного середовища, де студент вчиться вчитися, адаптуватися до змін та використовувати сучасні технології для вирішення складних суспільних проблем. Цифрова трансформація ЗВО полягає у переході до цілісних екосистем, що супроводжують студента від вступу до працевлаштування в єдиному цифровому контурі. Використання AI та адаптивної аналітики дозволяє персоналізувати навчання, підбираючи контент під темп і рівень підготовки кожного здобувача. Впровадження імерсійних технологій та дуальної форми навчання забезпечує високу якість практичної підготовки навіть у складних зовнішніх умовах. Головним результатом цифровізації є створення інклюзивного, гнучкого та безпечного середовища, орієнтованого на розвиток навичок майбутнього.

Список використаних джерел

1. Імерсивні технології навчання : монографія / за заг. ред. С. В. Касяна. Одеса : Видавничий дім « Гельветика» , 2024. 312 с.
2. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі змішаного та дистанційного навчання у вищій школі: світовий досвід та українські реалії. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 1–18.
3. Трофименко М. Дуальна освіта має стати новою нормою вже у 2026 році. *Освіта.ua*. URL: https://osvita.ua/vnz/95521/ (дата звернення: 08.04.2026).
4. Чумаченко Д. ШІ й освіта 2026: що нового в Україні та світі? *Освіторія. Медіа*. URL: https://osvitoria.media/experience/shi-i-osvita-2026-shho-novogo-v-ukrayini-i-sviti-tezy-dmytra-chumachenka/ (дата звернення: 08.04.2026).
5. Штучний інтелект як інноваційна технологія в освітньому процесі підготовки фахівців у сфері фінансів / О. П. Коляда та ін. *Збірник наукових праць*

Державного податкового університету. 2024. № 1. URL: https://journals.dpu.kyiv.ua/index.php/collectioneconomy/article/view/456 (дата звернення: 08.04.2026).

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Синельник-Журба О. С., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Васильєв С. В., *кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради .*

Актуальність проблеми. Запровадження принципів інклюзивної освіти відповідно до вимог міжнародно-правових актів є показником гуманізму певної держави. Ставлення до осіб з інвалідністю у певній державі та певному суспільстві виступає одним із показників гарантування і дотримання прав людини, адже саме ця категорія осіб потребує особливої уваги з боку держави. Вказані фактори обґрунтовують актуальність обраної теми дослідження.

Стан дослідження проблеми. Правові засади інклюзивного навчання недостатньо висвітлені в науковій літературі. Водночас, проблему правового регулювання інклюзивної освіти висвітлювали Я. М. Полупанова, О. В. Тильчик, В. В. тильчик, М. О. Довга та Н. Ф. Щекотиліна. Праці вказаних науковців використано під час підготовки наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Важливим етапом в трансформації освітньої системи України є саме впровадження та розвиток інклюзивного навчання на всіх її рівнях. Цей процес почався з ратифікації у 2009 році Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та прийняття нового закону України « Про освіту» у 2017 році.

Задля реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребам та дотримання принципів інклюзивного навчання створені інклюзивно-ресурсні центри, діяльність яких регламентує Постанова Кабінету Міністрів №545 від 12 липня 2017 року « Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» .

Дотримання принципів інклюзії в освіті є важливим кроком для реалізації цілей стратегії сталого розвитку, які передбачають в тому числі рівні права та якісну освіту, що неможливо без ефективного включення осіб з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. В Указі Президента України від 30.09.2019 №722/2019 « Про цілі сталого розвитку в Україні до 2030 року» в тому числі зазначено « забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» [4], саме рівні можливості для всіх і є основним принципом освітньої інклюзії.

Відповідно до п. 12 ч. 1 ст. 1 Закону України « Про освіту» інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, в свою чергу інклюзивне освітнє середовище визначене як « сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [2]. Н. В. Щекотиліна дає визначення поняттю « інклюзивне освітнє середовище» як середовище, що сприяє максимально повному задоволенню потреб дітей у розвитку, відновленні, корекції та компенсації порушених функцій, соціальній адаптації, засвоєнні соціального досвіду та інтеграції в суспільство; забезпечує для всіх суб’єктів освітнього процесу можливості ефективного саморозвитку, передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини [6, с. 216]. Отже, розуміння інклюзивного навчання та інклюзивного освітнього середовища має певну теоретичну та законодавчу основу.

Я. М. Полупанова наголошує, що для організації інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти важливо створити безар'єрне середовище: пандуси, спеціальне обладнання приміщень (туалети, їдальні тощо), застосовувати принцип універсального дизайну для забезпечення здобувачів освіти різними варіантами матеріалу (друкованими, у цифровому форматі або аудіокнигами), це також створення гнучкого робочого простору як для індивідуальної так і групової роботи, використання розумного пристосування, яке полягає у забезпечені різних форм комунікації під час освітнього процесу, надання послуг перекладу жестової мови, використання підйомників тощо. Забезпечення осіб з особливими освітніми потребами допоміжними засобами навчання [1, с. 120]. О. В. Тильчик та В. В. Тильчик стверджують, що в інклюзивному освітньому середовищі доцільно використовувати інноваційні педагогічні технології такі як технологія індивідуалізації освітнього процесу, технологія спільного викладання, подолання навчальних та поведінкових труднощів, адаптації освітнього середовища [6, с. 128]. Справді, важливо створити здоровий психологічний клімат для комфортного навчання всіх осіб, а тому числі з особливими освітніми потребами, проводити просвітницьку роботу, що направлена на формування інклюзивної компетентності педагогів, попереджувати стигматизацію людей з інвалідністю, проводити роботу з батьками. Необхідно підвищувати рівень професійної кваліфікації педагогів та обізнаності про роботу з особами з особливими освітніми потребами. Важливо забезпечити ресурсні кімнати для психологічного розвантаження.

Важливо зазначити, що згідно з розпорядженням Кабінету Міністрів України № 527 від 07.06.2024 року « Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки» означені проблеми, що виникають наразі при організації в закладах освіти інклюзивного навчання. Визначено: « недостатній кадровий потенціал у сфері інклюзивного навчання, незадовільний рівень фахової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників» , а також «світнє середовище є недостатньо інклюзивним, безбар'єрним та дружнім, не створює належних умов для отримання якісної освіти, соціалізації, підготовки

до самостійного життя та професійної діяльності» також в цьому документі визначені стратегічні цілі та завдання, такі як : « удосконалити систему підготовки, перепідготовки та підтримки кадрів, залучених до формування та реалізації політики у сфері інклюзивного навчання на всіх рівнях та розвитку безпечного освітнього середовища в територіальних громадах» та « створити зручне, доступне та безпечне інклюзивне освітнє середовище у закладах освіти; забезпечити доступність закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами» та інші питання розвитку інклюзивного навчання в Україні [3]. Наведені норми слугують правовою основою для інклюзивної освіти в Україні.

Висновок. Отже, створення інклюзивного освітнього середовища в рамках реалізації інклюзивного навчання є одним із важливим кроком в реалізації цілей сталого розвитку України визначених до 2030 року. Важливим є реалізація права осіб з особливими освітніми потребами на отримання якісної та доступної освіти. Створення інклюзивного освітнього середовища це процес системний, який включає багато різних аспектів від забезпечення безбар'єрності, підготовки кадрового потенціалу, створення відповідного психологічного клімату та використання інноваційних педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Полупанова Я. М. Нормативно-правове забезпечення системи інклюзивної освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 118–122. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.23

2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р.. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 2145-19 (дата звернення: 04.05.2026).

3. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : розпорядження КМУ від 07.06.2024 №527-р : станом на 07 черв. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text (дата звернення: 04.05.2026).

4. Про цілі сталого розвитку в Україні до 2030 року : указ Президента України від 30.09.2019 №722/2019 : станом на 30 верес. 2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text (дата звернення: 04.05.2026).

5. Тильчик О. В., Тильчик В. В., Довга М. О. Правові засади розвитку інклюзивної освіти в Україні в умовах євроінтеграції. *Juris Europenisis Scientia*. 2020. № 3. С. 125–130. DOI: https://doi.org/10.32837/chern.v0i3.112

6. Щекотиліна Н. Ф. Специфіка підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи в інклюзивному освітньому середовищі школи. *Інноваційна педагогіка.* 2019. (№13), 213–217. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/16551/1/Shchekotylina%20Natalia%20Fedorivna.pdf (дата звернення: 04.05.2026).

ПЕДАГОГІЧНИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ І НАУКОВО–МЕТОДИЧНИЙ КОМПОНЕНТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗВО У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сідорова Ю. С., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності С4 Психологія Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди*

Модернізація вищої освіти в Україні та її інтеграція в європейський освітній простір зумовлюють високі вимоги до професійної компетентності науково- педагогічних працівників закладів вищої освіти (ЗВО). Сучасний університет трансформується з класичного інституту трансляції знань у динамічне, високотехнологічне та психологічно безпечне екосередовище. Розвиток такого середовища безпосередньо залежить від синергії трьох фундаментальних складників діяльності викладача: педагогічного, психологічного та науково-методичного.

Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю подолання традиційного академічного консерватизму, мінімізації професійного вигорання педагогів в умовах цифровізації та розробки інноваційних психолого-педагогічних

стратегій взаємодії. Освітнє середовище ЗВО розглядається не просто як сукупність матеріально-технічних чи організаційних умов, а як інтегральний психосоціальний простір, де професійна активність викладача виступає головним драйвером особистісного та професійного становлення майбутнього фахівця.

Педагогічний компонент професійної діяльності викладача університету визначає технологічну та процесуальну архітектуру сучасного освітнього середовища. Трансформація класичної парадигми вищої освіти вимагає відмови від суб'єкт-об'єктного (авторитарного) підходу на користь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що базується на принципах студентоцентрованого навчання. У цьому контексті провідною функцією викладача стає не репродуктивна передача інформації, а фасилітація та менторство. Педагог координує самостійну когнітивну діяльність студентів, стимулює їхню академічну автономію та формує навички критичного мислення через залучення до проблемно-орієнтованого та проєктного навчання.

Ефективність педагогічного компонента в сучасному ЗВО вимірюється здатністю науково-педагогічного працівника гнучко інтегрувати інноваційні освітні технології в єдине інформаційне середовище закладу. Мова йде про майстерне володіння інструментами змішаного та дистанційного навчання, використання гейміфікації, інтерактивних лекцій-дискусій та методів кейс-стаді. Педагогічна компетентність також охоплює культуру оцінювання, яка має трансформуватися з інструменту контролю та сегрегації на прозору систему зворотного зв'язку. Такий підхід мінімізує академічний стрес здобувачів освіти та стимулює їхню внутрішню мотивацію до самовдосконалення, створюючи сприятливий клімат для розвитку інтелектуального потенціалу університету.

Психологічний компонент є стрижневим фактором гуманізації та екологізації освітнього простору ЗВО, оскільки будь-яка педагогічна технологія залишається неефективною за відсутності психологічного контакту та безпеки. Даний компонент охоплює розвинену емоційну та комунікативну компетентність викладача, його здатність до емпатії, безумовного прийняття особистості студента та рефлексії власної поведінки. Ключовим завданням викладача у вимірі психологічної взаємодії є створення атмосфери психологічної безпеки, де студент

має право на помилку, не боїться висловлювати альтернативні погляди та відчуває повагу до своєї індивідуальності.

З позиції психологічного аналізу діяльності викладача, особливої ваги набуває його здатність ефективно управляти груповою динамікою академічних груп. Педагог має виступати медіатором міжособистісних конфліктів, помічати прояви деструктивної поведінки та вчасно застосовувати антибулінгові стратегії. Окремим викликом сьогодення є робота в інклюзивних та полікультурних студентських аудиторіях, що вимагає від науково-педагогічних працівників високої толерантності та знань психології різноманіття.

Водночас психологічний компонент містить аутопсихологічний аспект — здатність викладача до емоційної саморегуляції. Професія викладача належить до соціономічного типу, що характеризується критично високим рівнем ризику розвитку синдрому емоційного вигорання. Вміння викладача підтримувати власний психологічний ресурс, володіти техніками стрес-менеджменту та профілактики вигорання безпосередньо впливає на емоційний фон всього освітнього середовища. Професійно вигорілий, емоційно виснажений або агресивний викладач стає джерелом дистресу для студентів, руйнуючи інклюзивний та безпечний простір навчального закладу.

Науково-методичний компонент діяльності викладача виступає інтелектуальним фундаментом, що забезпечує наукомісткість, фундаментальність та актуальність освітнього середовища ЗВО. Специфіка університетської освіти полягає в нерозривному зв’язку навчання та наукових досліджень. Викладач сучасної вищої школи не може бути виключно методистом-ретранслятором; він має функціонувати як активний дослідник у своїй галузі знань. Інтеграція результатів власних фундаментальних чи прикладних наукових пошуків у зміст лекційних курсів та семінарських занять забезпечує випереджальний характер вищої освіти, відповідність навчальних програм реальним запитам ринку праці та світовим науковим трендам.

Методична складова цього компонента передбачає безперервну діяльність із моделювання та конструювання освітнього контенту. Це виявляється в розробці

авторських силабусів, підручників нового покоління, електронних навчальних курсів та діагностичного інструментарію. Важливою ознакою високої науково-методичної культури педагога є його здатність до критичного аналізу та ревізії застарілих дидактичних матеріалів, подолання формалізму під час розробки методичного забезпечення.

В умовах цифрової трансформації науково-методична діяльність зміщується у площину створення відкритих освітніх ресурсів та інтеграції в міжнародні наукометричні бази (Scopus, Web of Science). Коли викладач активно публікує результати своїх досліджень, бере участь у міжнародних грантових проєктах та залучає до наукової роботи студентів через роботу наукових гуртків чи написання кваліфікаційних робіт, він створює в університеті унікальну атмосферу інтелектуального пошуку. Наукова активність викладача слугує для студентів зразком академічної доброчесності та формує дослідницьку ідентичність майбутнього фахівця.

Синергетичний ефект компонентів у розвитку освітнього середовища

Ефективний розвиток освітнього середовища ЗВО неможливий за умови гіпертрофованого розвитку лише одного з компонентів діяльності викладача за рахунок ігнорування інших. Глибокі предметні знання та висока наукова продуктивність (науково-методичний компонент) втрачають свою цінність, якщо викладач не володіє дидактичними методами донесення інформації (педагогічний компонент) або демонструє авторитаризм та емоційну холодність, що викликає психологічний опір і демотивацію студентів (психологічний компонент). Так само винятково доброзичливий і комунікабельний викладач, який не має актуальних наукових здобутків, не здатний забезпечити високу професійну кваліфікацію випускників.

Тому розвиток сучасного освітнього середовища базується на синергії цих трьох векторів:

Педагогічний компонент структурує простір, задає правила взаємодії, забезпечує технологічність, інноваційність та інструментальну різноманітність процесу навчання.

Психологічний компонент наповнює цей простір гуманістичним змістом, забезпечує емоційний комфорт, безпеку, інклюзію, партнерські стосунки та сприятливий мікроклімат.

Науково-методичний компонент забезпечує змістовне наповнення середовища, його інтелектуальну глибину, динамічність, наукову валідність та зв'язок із передовою практикою.

Поєднання цих елементів дозволяє сформувати адаптивне освітнє середовище, яке здатне оперативно реагувати на соціокультурні виклики та забезпечувати високу якість підготовки фахівців.

Аналіз професійної діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО крізь призму розвитку освітнього середовища дозволяє зробити висновок, що сучасний викладач виступає головним суб’єктом та архітектором освітніх трансформацій. Педагогічний, психологічний і науково-методичний компоненти його діяльності перебувають у стані діалектичної взаємозалежності.

Розвиток інноваційного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища вимагає від керівництва ЗВО створення умов для збалансованого підвищення кваліфікації викладачів за всіма трьома напрямами. Пріоритетом має стати не лише стимулювання наукової публікаційної активності, а й розвиток психологічної та психотерапевтичної грамотності педагогів, впровадження програм профілактики професійного вигорання та навчання сучасним інтерактивними методам викладання. Тільки за умови гармонійного поєднання наукового пошуку, педагогічної майстерності та психологічної культури викладача університетське середовище здатне виконувати свою стратегічну місію — формування конкурентоспроможної, гармонійної та соціально відповідальної особистості фахівця.

Список використаних джерел

1. Бреус Ю. В. Моделювання професійної компетентності викладача закладу вищої освіти (на прикладі розробки профілю компетенцій викладача Київського університету імені Бориса Грінченка). Освітнє лідерство: від теорії до практики : колект. моногр. / за заг. ред. Н. В. Бойченко. Київ : Видавець Роман Козлов, 2021. С. 8–30.
2. Психологія вищої школи : підручник / О. І. Власова, В. А. Семиченко, С. Ю. Пащенко, Я. Г. Невідома ; за ред. О. І. Власової. Київ : ВПЦ « Київський університет» , 2015. 405 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ : Академвидав, 2024. 412 с.
4. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 5-те вид., випр. і допов. Київ : Каравела, 2023. 360 с.
5. Порадник для професійного педагогічного та наукового розвитку : навч.-метод. посіб. / Л. Борисова, Н. Волкова, О. Грабовський та ін. ; за ред. О. Г. Петровського. Харків : НУЦЗУ, 2023. 248 с.
6. Прищак М. Д., Залюбівська О. Б. Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі : навч. посібник. Вінниця : ВНТУ, 2020. 160 с.
7. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи : навч.-метод. посібник для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня / уклад. С. О. Бадер та ін. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 142 с.
8. Фідірчик Т. Д. Педагогічна діяльність як модель професійної активності викладача закладу вищої освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць. Умань : УДПУ, 2018. Вип. 10. С. 18–24.
9. Філіпчук Н. О. Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-бакалаврів у закладах вищої педагогічної освіти : навч. посібник / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2025. 192 с.

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ

Слатвінська А. А., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського національного університету*

У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти особливої значущості набуває проблема комплексної корекції мовленнєвих порушень у дітей, яка передбачає врахування не лише мовленнєвих, а й психофізіологічних чинників розвитку. Одним із таких базових компонентів є сформованість просторових уявлень, що безпосередньо впливає на становлення мовлення [3].

Дослідження в галузі логопедії та нейропсихології доводять, що розвиток мовлення тісно пов’язаний із формуванням просторової орієнтації, сенсомоторної координації та когнітивних процесів. Просторові уявлення забезпечують адекватне сприймання навколишнього світу, формування уявлень про взаєморозташування предметів, що, у свою чергу, є основою для розвитку лексико-граматичної сторони мовлення [2, с. 160].

Недостатній рівень сформованості просторових уявлень у дітей з мовленнєвими порушеннями обумовлює труднощі у засвоєнні мовленнєвих конструкцій, розумінні просторових відношень, побудові зв’язного висловлювання, а також негативно впливає на оволодіння навичками читання і письма [2, с. 163].

Теоретично обґрунтувати та практично охарактеризувати особливості корекції мовленнєвих порушень у дітей у процесі формування просторових уявлень, а також визначити ефективні методи і прийоми такої роботи.

Просторові уявлення є складним психічним утворенням, що включає:

- сприймання просторових відношень;
- орієнтацію у власному тілі (схема тіла);
- орієнтацію у навколишньому просторі;
- орієнтацію на площині;
- просторове мислення.

Формування просторових уявлень відбувається поетапно – від тілесного досвіду до узагальнених мовленнєвих конструкцій. Саме тому їх розвиток є фундаментом для:

- формування просторової лексики (вгорі, під, між, позаду);
- засвоєння граматичних конструкцій;
- розвитку зв’язного мовлення;
- формування писемного мовлення [3].

У дітей із мовленнєвими порушеннями (ЗНМ, ФФНМ, дизартрія) часто спостерігаються: труднощі орієнтації у власному тілі; плутанина понять «ліво– право» , « вгору–вниз» ; недостатнє розуміння просторових прийменників; порушення узгодження слів у реченні; труднощі у побудові зв’язного мовлення; специфічні помилки при читанні та письмі (дзеркальність, перестановки). Це свідчить про необхідність цілеспрямованої корекційної роботи [1, с. 22].

Корекція мовлення у процесі формування просторових уявлень здійснюється поетапно та включає такі напрями:

1. Розвиток схеми тіла: впізнавання та називання частин тіла; диференціація правої і лівої сторін; виконання рухів за інструкцією.

2. Формування орієнтації у просторі: виконання просторових інструкцій; рухливі ігри (« стань попереду» , « підійди зліва»); вправи з предметами.

3. Розвиток мовленнєвого оформлення: засвоєння прийменників; складання речень; опис розташування предметів.

4. Орієнтація на площині: робота з аркушем (верх, низ, ліво, право); графічні диктанти; вправи на копіювання та відтворення [1, с. 25].

Ефективність корекції мовленнєвих порушень у дітей значною мірою залежить від комплексного, системного та диференційованого використання різноманітних методів і прийомів, які враховують індивідуальні особливості розвитку дитини, рівень сформованості її мовленнєвих і когнітивних функцій, а також специфіку порушення [3].

До найбільш результативних належать такі методи:

1. Дидактичні ігри є одним із провідних засобів корекційної роботи, оскільки поєднують навчальну та ігрову діяльність, що є природною для дитини. Вони сприяють активізації словникового запасу; формуванню граматично правильного мовлення; розвитку фонематичного слуху; закріпленню просторових уявлень. Особливо ефективними є ігри типу: « Знайди, де знаходиться» , «Поклади предмет» , « Що змінилося?» , які поєднують мовленнєву діяльність із просторовим орієнтуванням.

2. Сенсомоторні вправи спрямовані на розвиток взаємодії сенсорних (зорових, слухових, тактильних) і моторних систем. Вони покращують координацію рухів; сприяють формуванню просторового сприймання; стимулюють мовленнєву активність; розвивають дрібну та загальну моторику. Використання таких вправ є особливо важливим у роботі з дітьми, які мають затримки психомоторного розвитку або порушення артикуляційної моторики.

3. Логоритміка передбачає поєднання мовлення, руху та музики, що сприяє гармонійному розвитку дитини. Вона формує темпо-ритмічну організацію мовлення; покращує координацію рухів; розвиває слухову увагу та пам’ять; сприяє автоматизації мовленнєвих навичок. Завдяки емоційній насиченості логоритмічні вправи підвищують мотивацію дітей до занять.

4. Метод моделювання передбачає створення спеціально організованих умов, у яких дитина відтворює або програє певні життєві ситуації. Це дозволяє формувати практичні мовленнєві навички; розвивати зв’язне мовлення; закріплювати просторові поняття у реальному контексті; формувати комунікативні вміння. Наприклад, моделювання ситуацій « у кімнаті» , « у магазині» , « на вулиці» допомагає дитині засвоїти просторові відношення через практичну діяльність.

5. Наочність є одним із ключових принципів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона включає предметні об’єкти; сюжетні малюнки; схеми; картки; макети. Наочні засоби сприяють кращому розумінню матеріалу; формуванню просторових уявлень; активізації мовлення; зниженню рівня абстрактності навчального матеріалу.

6. Ігрові та інтерактивні технології. Використання сучасних ігрових та інтерактивних технологій (у тому числі цифрових ресурсів) дозволяє підвищити інтерес до занять; активізувати пізнавальну діяльність; забезпечити індивідуалізацію навчання; створити умови для активної взаємодії. До таких технологій належать інтерактивні вправи; навчальні ігри; мультимедійні презентації; сенсорні панелі та цифрові платформи [3].

Важливим є поєднання мовленнєвих завдань із руховою активністю.

Систематична робота у цьому напрямі сприяє покращенню розуміння мовлення, активізації словникового запасу, формуванню граматично правильних висловлювань, розвитку зв'язного мовлення, зменшенню помилок у письмі, підвищенню пізнавальної активності дітей [2, с. 165].

Таким чином, формування просторових уявлень є важливим компонентом корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Інтеграція просторових і мовленнєвих вправ забезпечує більш ефективний розвиток мовлення, сприяє гармонійному розвитку особистості дитини та підвищує результативність логопедичного впливу.

Список використаних джерел

1. Бобренко І. В. Розвиток просторового орієнтування дошкільників із інтелектуальними порушеннями в аспекті реалізації наступності дошкільної і початкової ланки освіти. *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти* : матеріали V Міжнародної наук.-практ. конф., м. Кам'янець-Подільський, 2019 р. / Київ : Міленіум, 2019. С. 22–25.

2. Корнієнко І. В. Сутність понять « простір» , « просторові відношення» , «просторові уявлення» та способи їх вербального вираження. В*ища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2018. С. 157–167.

3. Случинська І. М. Формування просторових уявлень у дітей з особливими освітніми потребами : матеріали до логопедичних занять. *На Урок : освітній проект.* 2025. URL: https://naurok.com.ua/ (дата звернення: 22.04.2026).

СПРИЯННЯ БЕЗПЕРЕРВНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ ВДОСКОНАЛЕННЮ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

***Стрельніков В. Ю.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського*

Актуальність проблеми професійного розвитку педагогічних працівників, зокрема вдосконалення їхньої комунікативної культури полягає в набутті нею особливого значення у сучасних умовах реформування системи освіти України. Освітній процес сьогодні ґрунтується не лише на передачі знань, а й на ефективній взаємодії між усіма учасниками освітнього середовища. Здатність педагога до конструктивної комунікації, партнерської взаємодії, толерантного спілкування та педагогічного діалогу визначає якість освітнього процесу, рівень довіри в колективі та успішність професійної діяльності. В умовах цифровізації освіти, дистанційного навчання, підвищеної емоційної напруги та суспільних викликів проблема розвитку комунікативної культури педагогів набуває особливої актуальності. Педагог має бути готовим до міжособистісної взаємодії в багатокультурному, інформаційно насиченому та динамічному освітньому середовищі.

Проблематика комунікативної культури педагогічних працівників є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. У наукових працях висвітлено питання професійної комунікації, педагогічного спілкування, розвитку комунікативної компетентності, формування культури мовлення та психологічних аспектів міжособистісної взаємодії. Дослідники наголошують, що комунікативна культура педагога є складним інтегративним утворенням, яке поєднує мовленнєву грамотність, етичну поведінку, емоційну врівноваженість, здатність до діалогу та вміння організовувати продуктивну взаємодію. Значна увага приділяється також питанням професійного саморозвитку педагогів, удосконалення навичок цифрової комунікації та розвитку емоційного інтелекту як основи ефективного педагогічного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблеми комунікативної культури педагогів досліджували багато українських (О. Авраменко, Л. Яковенко, В. Шийка [1]; Л. Барановська, Н. Глушаниця [2]; О. Берестенко [3]; Л. Грибова; А. Дзундза [4, с. 18–22]; І. Зарецька [5, с. 90–101]; Л. Королюк [6, с. 360–366]; Л. Лебедик [6–10; 12]; О. Романовський, Т. Солодовник, В. Шаполова, Т. Сергеєва, Н. Мовмига [11, с. 109–121]; І. Тимченко [14]; М. Тоба [15]; О. Уваркіна та ін.) і зарубіжних (A. Antonovsky, S. Brookfield, J. Hargreaves, J. Knight та ін.) науковців. Удосконаленню комунікативної культури фахівців присвячені також ряд наших праць [8, с. 654– 665; 9, с. 589–600; 12, с. 47–53; 13 та ін.], які також засвідчили, що комунікативна культура у психолого-педагогічній літературі розглядається як інтегративна характеристика професіонала, що включає мовленнєві, етичні, соціально-перцептивні, емпатійні, інтеркультурні та конфліктологічні компетентності.

Метою дослідження є обґрунтування особливостей сприяння безперервному професійному вдосконаленню комунікативної культури педагогічних працівників та визначення ефективних шляхів її розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Розпочинаючи *виклад основного матеріалу дослідження* відзначимо, що комунікативна культура педагога є важливим складником професійної компетентності та відображає рівень сформованості навичок професійного спілкування, культури мовлення, педагогічного такту, етичної поведінки та здатності до ефективної взаємодії. Вона забезпечує створення позитивного психологічного клімату, сприяє формуванню довірливих взаємин між учасниками освітнього процесу та впливає на результативність навчально-виховної діяльності.

Безперервне професійне вдосконалення комунікативної культури педагогічних працівників передбачає систематичний розвиток професійно значущих комунікативних умінь і навичок. Серед основних напрямів такого вдосконалення важливе місце займають самоосвіта, участь у тренінгах, семінарах, вебінарах, професійних спільнотах, педагогічних майстернях та програмах підвищення кваліфікації. Педагогічний працівник має постійно вдосконалювати

навички публічного виступу, ведення діалогу, конструктивного розв’язання конфліктів, невербальної комунікації та цифрової взаємодії.

Особливу роль у розвитку комунікативної культури відіграє педагогічне спілкування. Ефективна взаємодія між педагогом та здобувачами освіти ґрунтується на засадах поваги, довіри, емпатії та партнерства. Комунікативна культура виявляється у здатності педагога враховувати індивідуальні особливості учнів, підтримувати позитивну мотивацію до навчання, створювати атмосферу психологічного комфорту та забезпечувати сприятливі умови для особистісного розвитку.

Важливим чинником професійного вдосконалення педагогів є розвиток емоційного інтелекту. Уміння розпізнавати власні емоції та емоційні стани інших людей, контролювати емоційні реакції, попереджати конфлікти й будувати ефективну взаємодію сприяє підвищенню рівня комунікативної культури. Педагог із високим рівнем емоційної компетентності здатний забезпечити доброзичливу атмосферу в колективі та ефективно реагувати на складні комунікативні ситуації.

У сучасних умовах особливого значення набуває цифрова комунікативна культура педагогічних працівників. Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних платформ, електронних ресурсів та соціальних мереж потребує від педагога володіння навичками онлайн-комунікації, дотримання норм цифрової етики та ефективного управління інформаційними потоками. Професійне вдосконалення педагогів у цьому напрямі сприяє підвищенню якості освітнього процесу та забезпечує ефективну взаємодію в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Не менш важливим аспектом є формування культури професійного мовлення. Високий рівень мовленнєвої культури педагога передбачає грамотність, логічність, виразність, доступність та етичність висловлювань. Саме мовлення є основним інструментом педагогічного впливу, тому вдосконалення мовленнєвих умінь сприяє підвищенню професійного авторитету педагога та ефективності комунікації.

Сприятливими умовами для розвитку комунікативної культури є підтримка професійної взаємодії в педагогічному колективі, створення атмосфери відкритості та співробітництва, організація методичного супроводу й професійного консультування. Важливу роль у цьому процесі відіграє адміністрація закладу освіти, яка має забезпечувати умови для професійного розвитку педагогічних працівників, підтримувати ініціативність, творчість і прагнення до самовдосконалення.

Висновки. Безперервний розвиток комунікативної культури педагогічних працівників є необхідною умовою підвищення якості освіти та ефективності професійної діяльності. Комунікативна культура забезпечує продуктивну взаємодію між учасниками освітнього процесу, формує позитивний психологічний клімат та сприяє розвитку партнерських відносин у закладі освіти. Сучасний педагог має постійно вдосконалювати комунікативні вміння, розвивати емоційний інтелект, мовленнєву культуру та навички цифрової взаємодії. Ефективне сприяння професійному вдосконаленню комунікативної культури можливе за умови системної організації підвищення кваліфікації, створення сприятливого професійного середовища та активного залучення педагогів до інноваційних форм професійного розвитку. Перспективи подальших досліджень пов’язані з вивченням сучасних технологій розвитку комунікативної компетентності педагогів та розробленням ефективних моделей професійного супроводу педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. О., Яковенко Л. В., Шийка В. Я. Ділове спілкування: навч. посіб. / За наук. ред. О. О. Авраменко. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. 160 с.

2. Барановська Л., Глушаниця Н. Психологія ділового спілкування : навч. посіб. Київ : НАУ, 2016. 248 с.

3. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навчально-методичний посібник для студентів денної та заочної форм навчання всіх спеціальностей гуманітарного профілю. Луганськ : Вид-во ДЗ « ЛНУ імені Тараса Шевченка» , 2013. 299 с.

4. Дзундза А. І. Комунікативна культура як умова ефективності проектування середовища педагогічної взаємодії. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. Донецьк : ДВНЗ « ДонНТУ» , 2009. С. 18–22.

5. Зарецька І. І. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури. *Директор школи. Україна*. 2005. № 3–5. С. 149–157.

6. Королюк Л. С., Лебедик Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації. *Збірник наукових статей магістрів. Факультет товарознавства, торгівлі та маркетингу. Факультет харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу*. Полтава : ПУЕТ, 2019. 425 с. С. 360–366.

7. Лебедик Л. В. Підготовка суб'єктів спортивної діяльності до ефективної комунікації. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності* : Матеріали VII Всеукр. наук. електронної конф. з міжнар. участю (м. Київ, 29 жовт. 2024 р.) / Відповід. ред.: Т. М. Булгакова. Київ, 2024. 174 с. С. 60–62.

8. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Психологічні аспекти розвитку культури ділового спілкування педагогічних працівників у медичних коледжах під час курсів підвищення кваліфікації. *Перспективи та інновації науки (Серія « Педагогіка» , Серія « Психологія» , Серія « Медицина»): журнал*. 2025. № 10 (56). 2025. 2882 с. С. 654–665.

9. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю. Психологічні і соціально-педагогічні умови розвитку культури ділового спілкування фахівців. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 9(55). С. 589–600.

10. Лебедик Л. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку майбутніх учителів трудового навчання і технологій. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / О. В. Марущак (голова) та ін. Вінниця : ТОВ « Меркьюрі-Поділля» , 2023. Вип. 6. 240 с. С. 85–88.

11. Романовський О., Солодовник Т., Шаполова В., Сергеєва Т., Мовмига Н. Культура ділового спілкування як фактор професійної успішності майбутніх фахівців у системі « людина-людина» . *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. №4. С. 109–121. URL: http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/320528

12. Стрельніков В., Лебедик Л. Розвиток культури ділового спілкування фахівців в умовах неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(222). С. 47–53. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-5(224)-47-53

13. Стрельніков В. Ю. Педагогічне спілкування. Технологія ефективного педагогічного спілкування і вибір засобів педагогічного впливу : Текст лекції. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2003. 22 с.

14. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 213 с.

15. Тоба М. В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 16 с.

ЦИФРОВА ЕКОЛОГІЯ ОСВІТИ: ОПТИМІЗАЦІЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Сущенко П. Р., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта Запорізького національного університету*

Актуальність дослідження зумовлена стрімкою конвергенцією цифрових технологій та концепції сталого розвитку в умовах глобальної кліматичної кризи. Сьогодні освіта перебуває в точці трансформації, де ІКТ перестають бути лише інструментом передачі знань, а стають частиною життєвого середовища молоді. Проте безконтрольна цифровізація породжує нові виклики: зростання енергоспоживання дата-центрів та накопичення « цифрового сміття» .

Пошук балансу між технологічним прогресом та екологічною відповідальністю формує новий науковий напрям – цифрову екологію освіти.

Оптимізація хмарних технологій у цьому контексті дозволяє не лише технічно зменшити антропогенний вплив на довкілля, а й створити інтерактивне освітнє поле для формування екоцентричного світогляду нового покоління, що є стратегічним завданням для сучасної освіти.

Сучасний етап розвитку інформаційного суспільства характеризується тотальною хмароорієнтованістю освітніх систем. Перехід до хмарних обчислень задекларований як засіб підвищення мобільності та доступності освіти. Водночас, екологічний аспект такої трансформації часто залишається поза увагою дослідників. Поняття « цифрова екологія освіти» вимагає комплексного аналізу: від енергоефективності серверних рішень до психолого-педагогічного впливу віртуального середовища на свідомість здобувача вищої освіти [1].

Проблема полягає у необхідності розробки методології, де хмарні технології виступають не лише як технічний сервіс, а як виховна екосистема.

Питання впровадження хмарних технологій в освітній процес детально висвітлені у працях провідних фахівців з інформатизації освіти, зокрема В. Бикова, Р. Гуревича, М.Жалдака, Л. Кондратової, С. Литвинової, О. Спіріна, Ю. Тріуса та ін. Концепція « Зелених ІКТ» та екологізації цифрового простору активно розробляється в межах стратегій сталого розвитку такими дослідниками як Т. Андерсон, С. Мутху, А. Мол та Дж. Елкінгтон. Зокрема, дослідники акцентують увагу на дематеріалізації навчання та переході до безпаперових технологій (Дж. Кумі, Н. Морзе, О. Глазунова). Проте механізми прямого впливу оптимізованих хмарних структур на формування ціннісних орієнтацій та екологічної свідомості молоді потребують подальшого вивчення та систематизації.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз практичних аспектів оптимізації хмарних технологій як складника цифрової екології освіти, що безпосередньо сприяє трансформації екологічної свідомості сучасної молоді.

Цифрова екологія освіти не обмежується лише захистом інформації чи кібергігієною. У широкому сенсі – це гармонізація взаємодії людини з цифровим середовищем, де технологічне навантаження не перевищує когнітивні можливості

студента та ресурсні можливості планети. Оптимізація хмарних технологій виступає тут фундаментом. Перехід від локальних серверів до глобальних хмарних архітектур дозволяє закладам освіти зменшувати споживання електроенергії на 30– 50% завдяки динамічному розподілу ресурсів дата-центрів.

Технічна оптимізація в межах закладу освіти має відбуватися за трьома векторами.

1. Подолання цифрової надмірності. Впровадження алгоритмів дедуплікації даних у хмарних сховищах університету. Це зменшує обсяг збереженої інформації, що прямо корелює зі зниженням енерговитрат на підтримку серверів.

2. Дематеріалізація дидактичного контенту. Повний перехід на хмарні LMS. Відмова від паперових носіїв та фізичних накопичувачів на користь потокових даних формує в молоді звичку до « ефемерного» споживання ресурсів, що є менш обтяжливим для екосистеми.

3. Використання Shared Economy моделей. Спільне використання хмарних ліцензій та інструментів (наприклад, Google Workspace for Education) демонструє студентам переваги колективного використання ресурсів над індивідуальним володінням.

Хмарні технології є не просто сховищем, а інтерактивним майданчиком для трансформації цінностей. Ми виокремлюємо такі методи впливу на молодь: візуалізація « цифрового сліду» (інтеграція в хмарні кабінети студентів віджетів, що демонструють економію паперу або зменшення викидів CO_2 завдяки їхній цифровій активності); хмарний еко-моніторинг (залучення молоді до проєктів Citizen Science (громадянської науки) через спільні хмарні таблиці та мапи, де в реальному часі фіксуються екологічні показники регіону); колаборативне навчання (робота в спільних документах стимулює розвиток « горизонтальних» зв’язків).

Оптимізація хмар також передбачає боротьбу з « інформаційним смогом» . Створення структурованого, інтуїтивно зрозумілого хмарного інтерфейсу знижує рівень цифрового стресу у студентів. Екологічність свідомості починається з ментального здоров’я: коли технологія не « тисне» на користувача, він стає більш сприйнятливим до глобальних етичних та екологічних цінностей [2].

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що концепція цифрової екології освіти є логічною відповіддю на виклики глобальної цифровізації та кліматичної нестабільності, пропонуючи новий погляд на роль інформаційно- комунікаційних технологій у сучасному університеті. Встановлено, що оптимізація хмарних технологій виступає не лише технічним інструментом енергозбереження та дематеріалізації освітнього процесу, а й потужним важелем впливу на світогляд молодого покоління. Завдяки переходу до хмароорієнтованих архітектур створюється унікальне середовище, де екологічна відповідальність виховується через щоденну цифрову практику: від мінімізації « цифрового сміття» до спільної роботи над еко-проєктами в реальному часі. Виявлено, що ефективність формування екологічної свідомості молоді безпосередньо залежить від якості побудови цифрового простору, який має бути позбавлений інформаційного надлишку та орієнтований на цінності сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Биков В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. *Освіта і суспільство*. 2022. № 10. С. 6.

2. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., Поліщук А., Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. № 59. С. 14–22.

ПСИХОЛОГІЧНА ЗАХИЩЕНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ В УМОВАХ ВИПРОБУВАНЬ

Табачник І.Г., *кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Віднічук І.В., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 Психологія Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У тезах розглядається проблема психологічної захищеності здобувачів освіти педагогічного закладу вищої освіти в умовах сучасних соціальних випробувань. Визначено основні чинники, що впливають на психологічну стійкість студентів,

зокрема освітнє середовище, рівень соціальної підтримки, індивідуально-психологічні особливості особистості та здатність до саморегуляції. Підкреслюється важливість формування психологічної безпеки освітнього простору, розвитку стресостійкості, емоційної стабільності та навичок психологічної самодопомоги. Обґрунтовується роль педагогічного колективу у створенні сприятливого освітнього середовища, яке сприяє підтримці психічного здоров'я здобувачів освіти та їх успішній професійній підготовці.

У сучасних умовах суспільних трансформацій, соціальних криз та глобальних викликів проблема психологічної захищеності особистості набуває особливої актуальності [1; 2]. Особливо це стосується студентської молоді, яка перебуває на етапі активного професійного та особистісного становлення. Здобувачі освіти педагогічних закладів вищої освіти повинні не лише отримати професійні знання, але й сформувати психологічну стійкість, необхідну для ефективної педагогічної діяльності.

Психологічна захищеність особистості розглядається як стан внутрішньої стабільності, що дозволяє людині відчувати впевненість у власних силах, здатність протистояти стресовим впливам та зберігати емоційну рівновагу в складних життєвих обставинах [1]. Вона включає такі компоненти, як емоційна стабільність, здатність до саморегуляції, соціальна адаптація та позитивне ставлення до навколишнього світу.

Науковці зазначають, що освітнє середовище відіграє важливу роль у формуванні психологічної безпеки студентів. Саме у процесі навчання формуються міжособистісні взаємини, соціальні навички та професійні установки. Сприятливий психологічний клімат у закладі освіти сприяє розвитку довіри, взаємоповаги та підтримки між учасниками освітнього процесу [2]. Одним із важливих чинників психологічної захищеності є здатність особистості до адаптації. Студентська молодь часто стикається з різноманітними труднощами: високими навчальними навантаженнями, необхідністю прийняття важливих життєвих рішень, змінами соціального середовища. У таких умовах особливого значення набуває розвиток психологічної стійкості та формування навичок ефективного подолання стресових ситуацій.

Психологічна стійкість дозволяє особистості зберігати продуктивність діяльності та позитивний емоційний стан навіть у складних обставинах. Вона включає здатність контролювати власні емоції, регулювати поведінку та адекватно реагувати на зовнішні впливи [3].Саме тому важливо приділяти увагу формуванню у студентів навичок емоційної саморегуляції, розвитку впевненості у власних можливостях та здатності до конструктивного вирішення проблем.

Важливим аспектом психологічної захищеності є також соціальна підтримка. Дослідження свідчать, що наявність позитивних міжособистісних взаємин із викладачами та одногрупниками сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню психологічного благополуччя студентів. Підтримка з боку педагогів допомагає студентам подолати труднощі навчального процесу та адаптуватися до нових умов [4].

Особливу роль у формуванні психологічної захищеності відіграє педагогічний колектив. Викладачі мають створювати умови для відкритого спілкування, сприяти розвитку довірчих взаємин та підтримувати студентів у складних ситуаціях. Позитивний психологічний клімат у навчальному закладі формує відчуття безпеки, що є важливим чинником успішної навчальної діяльності.

Не менш важливим є впровадження психологічних програм підтримки студентів. До таких програм можуть належати тренінги з розвитку стресостійкості, заняття з формування навичок саморегуляції, психологічні консультації та групові заняття, спрямовані на розвиток комунікативних навичок. Такі заходи сприяють формуванню позитивного психологічного клімату та підвищенню рівня психологічної захищеності студентської молоді.

Крім того, важливим фактором психологічної стабільності є розвиток особистісних ресурсів студента. До них належать оптимізм, упевненість у власних силах, мотивація до навчання та прагнення до саморозвитку[5]. Саме ці якості допомагають здобувачам освіти успішно долати труднощі та адаптуватися до змін у соціальному середовищі.

У контексті сучасних випробувань особливого значення набуває формування культури психічного здоров'я у закладах вищої освіти [6] . Підтримка психічного благополуччя студентів має стати важливою складовою освітнього процесу. Це передбачає створення умов для гармонійного розвитку особистості, формування позитивної мотивації до навчання та розвитку професійної компетентності.

Отже, психологічна захищеність здобувачів освіти є важливою умовою їх успішного навчання, професійного становлення та особистісного розвитку. Формування безпечного освітнього середовища, розвиток психологічної стійкості та надання соціальної підтримки студентам сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу та підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посіб. 3-тє вид., випр. і допов. Київ : Центр учбової літератури, 2021-2. 72 с.
2. Савчин М. В. Психологія особистості. Київ: Академвидав, 2018.
3. Кокун О. М. Психологія професійної діяльності. Київ: КНТ, 2012.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Київ: Академвидав, 2017.
5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2015.
6. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологія та організація. Київ: Либідь, 2010.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ЗДО

Табачник І.Г., *кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітрано-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Черток В.І., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність. Сучасне суспільство характеризується динамічними змінами, процесами глобалізації та активним розвитком цифрових технологій. За таких умов особливої ваги для майбутніх педагогів набувають гнучкість, адаптивність

і сформованість критичного мислення. У сучасних закладах вищої освіти вузькоспеціалізовані кафедри та факультети поступово втрачають свою ефективність, що особливо помітно у гуманітарно-педагогічній сфері.

Досвід останніх десятиліть свідчить про необхідність переорієнтації освітнього процесу від ізольованого вивчення окремих дисциплін до осмислення явищ і фактів як взаємопов'язаних процесів. У зв'язку з цим міждисциплінарна інтеграція в освітньому процесі ЗВО набуває особливого значення. Вона сприяє формуванню цілісного бачення складних явищ, розвитку навичок аналізу й синтезу інформації з різних джерел. Фахівці, зокрема майбутні педагоги, які мають міждисциплінарну підготовку, легше адаптуються до змін, ефективно працюють у команді та здатні генерувати інноваційні ідеї для вдосконалення процесів виховання й розвитку підростаючого покоління. Використання

міждисциплінарного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів розглядається як складова формування їх професійної компетентності через реалізацію зв'язків із дисциплінами гуманітарного, соціально-економічного та природничо-наукового циклів.

Таким чином, міждисциплінарна інтеграція є необхідним компонентом сучасної освіти. Водночас важливо враховувати специфіку кожної навчальної дисципліни та визначати оптимальні шляхи інтеграції.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблематика використання міждисциплінарного підходу привертала увагу науковців упродовж тривалого часу. В останні роки дослідження у цій сфері значно активізувалися, що пов'язано зі стрімким розвитком технологій та трансформацією освітнього простору. Зокрема, питання інтеграції в професійній освіті започатковано в працях С. Гончаренка (1999). Н. Гуменна (2019) досліджувала особливості міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі [1, с. 7], підкреслюючи значення міждисциплінарних зв'язків у підвищенні рівня теоретичної та практичної підготовки студентів, а також у формуванні їх особистісних, професійних і громадянських якостей.

Варте уваги дослідження С. Дембіцької, І. Кобилянської, С. Пугача (2020), у якому розглянуто підходи та методи інтеграції безпекових аспектів із базовими

економічними дисциплінами. Особливості використання міждисциплінарної інтеграції з використанням цифрових засобів висвітлено у працях S. Dembitska, O. Kuzmenko, I. Savchenko (2024), O. Kuzmenko та ін. (2022), O. Kobylianskyi та ін. (2023) [2].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні значення міждисциплінарної інтеграції дисциплін у підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукових публікацій з проблеми дослідження можна констатувати, що не існує єдиного підходу до визначення та трактування змісту міждисциплінарності. Так, Л. Сидорчук і О. Чорна (2015) вважають, що інтеграція в освіті включає поєднання та взаємодію різних компонентів освітнього процесу, що забезпечує гармонійне поєднання виховання, навчання та розвитку особистості студента, а також злиття теоретичної та практичної підготовки [2, с. 272]. І. Козловська (2006) підкреслює, що в сучасних умовах реалізація тенденцій розвитку освіти

неможлива без інтегративного підходу. Інтеграція забезпечує створення єдиного та цілісного навчального змісту шляхом гармонійного впровадження міждисциплінарних зв'язків. В. Богдан (2018) визначила, що міждисциплінарна інтеграція є процесом об'єднання знань, переконань і практичних дій на всіх етапах підготовки фахівців. Це процес синтезу всіх форм навчання, орієнтованих на досягнення [3].

Одним із прикладів використання міждисциплінарного підходу в педагогічному вузі є використання дисципліни гуманітарного спрямування, яка поєднує в собі вивчення психології особистості (класичних основ особистості) і психічного благополуччя особистості (благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки в умовах випробувань) – «Психологія особистості та психічне благополуччя» . Така дисципліна передбачає формування та розвиток у здобувачів освіти соціально-психологічного мислення, здатності робити психологічний аналіз ситуацій взаємодії «особистість- суспільство» , « особистість соціальна група» ,

«особистість- особистість» та розуміти сутність поняття « психічне благополуччя особистості» . В ході вивчення дисципліни « Психологія особистості та психічне благополуччя» здобувачі освіти спрямовують свою увагу на:

1) формування сучасних теоретичних знань про здійснення психосоціальної підтримки дітей умовах надзвичайних ситуацій, зокрема засобами навчання через гру;

2) поглиблення й розширення знань з теорії та практики психології надзвичайних ситуацій, педагогіки гри, ефективних стратегій психосоціальної підтримки розвитку та навчання дитини в умовах надзвичайних ситуацій;

3) удосконалення вміння здійснювати різномодальну та різнорівневу підтримку

розвитку та навчання дітей у закладі освіти, створювати безпечне освітнє середовище в умовах надзвичайних ситуацій.

Ця дисципліна вибіркова і дає можливість розширити теоретичні та практичні знання та вміння здобувачів освіти на основі вивчення психології особистості у

поєднанні з знаннями про психічне благополуччя особистості в умовах надзвичайних ситуацій.

Висновки. Міждисциплінарний підхід спрямований на зв'язок дисциплін, коли згладжуються протиріччя в опануванні ідей, методів і прийомів дослідження між науками та відбувається комплексне використання для майбутньої професійної діяльності теорії і практики, отриманих на основі вивчених дисциплін [4]. Активна участь здобувачів освіти у міждисциплінарних програмах допоможе їм здобувати досвід роботи в команді та розвивати навички загальної та професійної комунікації. Відтак, міждисциплінарний підхід стає ключовим фактором у підготовці конкурентоспроможних фахівців, які зможуть успішно діяти в сучасному складному та мінливому світі.

Список використаних джерел

1. Дембіцька С., Кузьменко О., Савченко І., Деміаненко В., Ганна, С. Цифровізація освітнього та наукового простору на основі STEAM-освіти. *У бік*

гібридної, гнучкої та соціально орієнтованої вищої освіти : матеріали XXVI Міжнародної конф. з інтерактив. спільного навч., м.Швейцария, м.Таллінн, Естонія, 24-27 верес. 2024 р. / Springer, 2024. Т.3. С.329–337 DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-53022-7_34

2. Кобилянський О., Ставнич Н., Дембіцька С., Кобилянська І., Міастковська М. Інноваційні навчальні технології в процесі підготовки фахівців інженерних спеціальностей в умовах цифровізації вищої освіти. *У бік гібридної, гнучкої та соціально орієнтованої вищої освіти* : матеріали XXVI Міжнародної конф. з інтерактив. спільного навч., м.Таллінн, Естонія, 24-27 верес. 2024 р. / Springer, 2024. Т.4. С. 3–11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2_1

3. Гуменна, Н. В. Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. *Теорія та методика професійної освіти.* 2019. 18 (1), 121-126. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-26

4. Дембіцька, С. В., Кобилянська І. М., Пугач С. С. Реалізація міжпредметної інтеграції безпекових та фахових дисциплін в процесі підготовки фахівців економічних спеціальностей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 56. С.215 DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-1-277

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Табачник І. Г., *кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітрано-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Стародуб Д. В., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальність 012 Дошкільна освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах розвитку української держави, яка виборює свою незалежність та територіальну цілісність, питання патріотичного виховання молодшого покоління набуває особливої актуальності. Найважливіший етап формування особистості відбувається саме в дошкільному віці. Саме

тоді закладаються основи світосприйняття, ціннісні орієнтири та почуття причетності до своєї родини, громади та Батьківщини [1].

Особливого значення патріотичне виховання набуває в контексті створення безпечного освітнього середовища. Сьогодні безпека дітей дошкільного віку виступає не тільки як наявність укриття чи дотримання санітарних норм. Це багатогранне поняття, що включає психологічний комфорт, відчуття захищеності, стабільну ідентичність та соціальну згуртованість. Національно- патріотичне виховання є тим « м'яким» інструментом безпеки, який допомагає дитині знайти опору в складні часи.

Безпечне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти (ЗДО) характеризується як простір, у якому мінімізовано ризики фізичного та психічного травмування, де панує атмосфера довіри та взаємоповаги. В умовах воєнного стану та соціальних викликів, безпека для дитини 3-6 років тісно пов’язана з поняттям » свого» .

Коли дитина усвідомлює, що вона знаходиться у своєму домі, серед людей, які поділяють її цінності, мову та культуру, її рівень тривожності знижується. Патріотизм у дошкіллі виступає як не заучування політичних гасел, а формування любові до малої Батьківщини, рідної мови та традицій. Це формує навколо дитини психологічний « щит» , що є базовою складовою безпеки [2].

Психологічна безпека дитини залежить від її ідентифікації. Усвідомлення себе частиною великого та сильного народу дає малюку відчуття захищеності. Дитина вчиться взаємодіяти у колективі на засадах взаємодопомоги, що є характерним для української ментальності. Зменшення стресу через знайомі образи: використання народних казок, колискових та ігор створює відчуття наступності поколінь і стабільності світу, який « був до нас і буде після». Формування активної позиції: навіть у дошкільному віці участь у благодійних акціях (малюнок для воїна, виготовлення оберегів) дає дитині відчуття контролю над ситуацією: « Я не просто чекаю, я допомагаю» . Впровадження патріотичного виховання як складника безпеки потребує оновлення підходів.

Любов до Батьківщини починається з милування природою рідного краю. Екскурсії (навіть віртуальні в умовах воєнного стану), спостереження

за рослинами-символами (калина, верба) формують у дитини екологічну відповідальність та почуття дому. Родина є першим осередком патріотизму. Педагогам важливо залучати батьків до освітнього процесу: створення «родинного дерева» розповіді про професії батьків, залучення до спільних свят. Це зміцнює зв'язок « садок-родина» , створюючи цілісний безпечний простір навколо дитини [3].

Українська мова є найсильнішою ознакою безпеки та ідентичності. Через заучування віршів, пісень, використання малих фольклорних форм (загадки, приказки) дитина опановує культурний код свого народу.

Ознайомлення з Гербом, Прапором та Гімном України має відбуватися в урочистій, але зрозумілій для дітей формі. Сьогодні важливо також делікатно вводити тему сучасних героїв – захисників України, волонтерів, рятувальників, формуючи образ захисника як гаранта безпеки.

Для того, щоб середовище було безпечним і виховним, простір дитячого садка має бути наповнений відповідними атрибутами: національні куточки: це мають бути живі, інтерактивні зони, де дитина може доторкнутися вишитого рушника, пограти з лялькою-мотанкою, розглянути ілюстрації до казок. Візуалізація безпеки: постери та малюнки, що зображують мирну Україну, щасливі родини, символи захисту. Ігровий простір: наявність іграшок, що віддзеркалюють національний колорит, а також атрибутів професій, що забезпечують безпеку (поліція, ДСНС, медицина).

Вихователь у цій структурі виступає не лише як носій знань, а як «значущий дорослий» , який своєю поведінкою демонструє впевненість та любов до своєї країни. Педагогічний такт є критично важливим: виховання має бути позбавлене агресії чи ненависті до інших, воно має базуватися на любові до свого [4].

У безпечному середовищі вихователь використовує методи арт- терапії з патріотичним підтекстом: розфарбовування національних орнаментів, ліплення символічних птахів миру. Це допомагає дітям висловити свої почуття та відчути себе частиною єдиного цілого.

Патріотичне виховання дошкільників у сучасній Україні – це не додаткове навантаження на програму, а фундамент, на якому будується безпека дитини. Формування національної ідентичності дає малюку відчуття коріння, що є життєво необхідним для психологічного здоров'я в умовах нестабільності.

Безпечне освітнє середовище характеризується як простір, де дитина знає, хто вона є, ким вона може пишатися і хто її захищає. Тільки через гармонійне поєднання фізичної безпеки та духовно-патріотичного виховання ми зможемо виростити покоління, яке буде здатне не лише берегти свою державу, а й розбудовувати її в мирі та безпеці.

Список використаних джерел:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку « Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононенко. Київ. : МЦФЕР-Україна, 2019.
2. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, І. К. Чорна. Київ: 2014. 29 с.
3. Гавриш Н. Патріотичне виховання у ЗДО: методичний аспект .*Дошкільне виховання.* 2022. № 8. С. 12-17.
4. Кононенко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дошкільника. Київ. : Ранок, 2020.
5. Лохвицька Л. В. Виховуємо маленького патріота: навч. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2021.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

***Ткаченко Л. М**., викладач педагогіки, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Інтеграція нашої держави в європейський освітній та науковий простір, підвищення якості освіти та рівня викладання навчальних дисциплін зумовлюють посилення вимог до сучасного викладача, рівня його професійної компетентності, загальної культури, педагогічної майстерності та постійного самовдосконалення. Педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно

удосконалюється. Підвищення педагогічної майстерності доступне кожному педагогу.

Питання педагогічної майстерності завжди було предметом уваги багатьох видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів. Досить назвати прізвища Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського, А. Дістервега, І. А. Зязюна, А. С. Макаренка, та ін. У наукових працях висвітлені питання професійної підготовки педагога, розглянуті умови формування педагогічної майстерності, її складові.

Прояв майстерності полягає в успішному вирішенні професійно- педагогічних завдань та високому рівні організації освітнього процесу. Сутність майстерності – в тих якостях особистості педагога, які породжують цю діяльність та сприяють її успішності. Ці якості полягають не лише в професійних знаннях та уміннях, а й в сукупності певних властивостей особистості, її позиції, які й дозволяють педагогу творчо та продуктивно діяти. Майстерність – найвищий рівень педагогічної діяльності, прояв творчої активності особистості педагога. У своєму становленні вона проходить декілька послідовних етапів, переходячи з одного рівня на якісно новий рівень. Витоки майстерності складає комплекс властивостей особистості, які забезпечать самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії. Майстерність також полягає в здатності та вмінні зазирнути в себе, оцінити свої дії, стосунки з людьми, пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти себе і разом з цим – в умінні бачити і розуміти те, як до тебе ставляться інші люди, як вони тебе розуміють [1].

Педагогічний такт – це суто професійна якість викладача. При його визначенні необхідно виходити із розуміння моралі і творчого характеру педагогічної діяльності. Як професійна психолого-педагогічна особливість педагогічна поведінка повинна відповідати цілям та завданням виховання й виявлятися у творчій, педагогічно виправданій ініціативності, винахідливості, витримці, чуйності та вимогливому ставленні до студентів. Це завжди творчість, пошук і в чомусь неповторний вчинок.

Посилаючись на авторитет К. Д. Ушинського, більшість авторів розглядає педагогічний такт з психологічного боку, вбачаючи в ньому специфічний

інструмент впливу. Інші автори сутність такту бачать у педагогічній майстерності і доходять висновку про те, що педагогічний такт є не тільки виховною, але й дидактичною проблемою. Треті розуміють педагогічний такт як ставлення педагога до справи навчання і виховання, до особистості того, хто навчається, і до самого себе, а також – як високосвідому діяльність педагога.

Такт у буквальному розумінні – дотик, вплив. Це моральна категорія, яка допомагає регулювати стосунки людей. Базуючись на принципі гуманізму, тактовна поведінка вимагає, щоб у найскладніших і суперечливих ситуаціях зберігалася повага до людини. За визначенням І. І. Чернокозова, такт – «така форма поведінки, коли людина вдається до морального компромісу, але в ім'я високих моральних цілей. Це – пом'якшення, свідоме послаблення однієї моральної вимоги в ім'я вірності іншим» . Педагог переконаний, що правильно вважати такт не уникненням труднощів, а умінням побачити моральні суперечності і можливі конфлікти, віднайти менш хворобливий шлях до мети. Бути тактовним – моральна вимога до кожної людини, особливо до педагога, який взаємодіє з особистістю, що розвивається. Проте загальний такт і педагогічний – не одне й те саме. Не кожна тактовна, делікатна людина володіє педагогічним тактом [1].

Сутність і специфіка педагогічного такту пов'язані з особливою сферою його дії. Чи можна обмежитись тільки тим, що педагогічний такт– це сфера відносин викладача і студентів, чи його слід розповсюджувати і на відносини викладача з іншими людьми? Звичайно, відповідь не може бути однозначною. Так, викладач повинен бути носієм педагогічної моралі в стосунках з усіма учасниками педагогічного процесу, бо його стосунки з колегами, з батьками студентів, з адміністрацією навчального закладу є необхідною складовою частиною його діяльності.

Педагогічний такт припускає: повагу до здобувачів освіти і вимогливість до них; розвиток самостійності студентів у всіх видах діяльності і тверде педагогічне керівництво їх роботою; увагу до психічного стану студента, розумність і послідовність вимог до нього; довіру до студентів і систематична

перевірка їх навчальної роботи; педагогічно виправдане поєднання ділового та емоційного характеру відносин зі здобувачами освіти тощо.

Складові педагогічного такту: психолого-педагогічна грамотність; педагогічна винахідливість; ініціативність і осмислення дій; довіра і повага; спостережливість і уважність; уміння передбачати; витримка і самовладання; педагогічна кмітливість; емоційна культура; вимогливість і доброзичливість; чуйність і милосердя; уміння все бачити, але не все « помічати» .

Педагогічний такт, як форма взаємин зі студентами, визначається багатьма сторонами особистості викладача, його ідейними переконаннями, культурою поведінки, загальною і специфічною освітою, запасом відповідних умінь і навичок. Оволодіти педагогічним тактом, не володіючи педагогічною майстерністю можливо. Педагогічний такт в цілому, не застосовується через заучування, запам'ятовування і тренування. Він є наслідком творчості викладача, показником гнучкості його розуму [2].

Можна виділити й назвати окремі психологічні й педагогічні умови, які сприяють розвитку педагогічного такту в кожного викладача незалежно від його індивідуальних особливостей.

Одна з найважливіших професійних рис педагога – спостережливість, яка потрібна йому так само, як і письменнику чи актору. Вона робить викладача володарем дум студентів. Спостережливий викладач може глибоко зазирнути у внутрішній світ студентів, зрозуміти їхній душевний стан, виділити їхні індивідуальні особливості. Це все дає йому можливості « дібрати ключ до серця» студентів, передати їм свої почуття і помисли так, щоб студенти сприйняли їх як власні думки і переживання. У процесі активного спостереження за студентами викладач може скористатися усними й письмовими відповідями студентів на окремі запитання, даними спеціальних бесід з ними тощо.

Уважливість. Студенти, як відомо, чутливі до того, як ставиться до них викладач, особливо тоді, коли вони люблять і поважають його. Їх може образити не тільки окрик, незаслужений докір, несправедлива оцінка тощо, а й проста неуважність до них, небажання їх вислухати, зважити на їх прохання, навіть підійти

до них чи кинути погляд у їхній бік. Хоч у якій би формі виявлялася неуважність до студентів, вона завжди негативно позначається на їхніх стосунках з викладачем.

Довіра. Педагогічний такт передбачає наявність у викладача повної довіри до внутрішніх сил студентів. Кожний з них, незалежно від здібностей, повинен бути впевненим, що успіх у навчанні залежить тільки від його бажання і старанності. До студентів і в навчанні, і у вихованні слід підходити, за висловом А. С. Макаренка, з оптимістичною гіпотезою, хай навіть з ризиком помилитися.

Справедливість. Справедливому викладачу студенти можуть пробачити й деяку його офіційність, сухість і навіть грубість. А якщо справедливий викладач ще й тактовний, веселий, привітний, то авторитет його серед студентів величезний.

Витримка і самовладання. Для педагогічного такту викладача велике, а іноді й вирішальне значення мають такі його вольові риси, як витримка і самовладання. Звісно, це не означає, що викладач мусить завжди, хоч щоб сталося, бути якимсь незворушним, абсолютно спокійним. Він може інколи й « спалахнути» , «вибухнути» , як говорив А. С. Макаренко, але такі свої « спалахи» він завжди повинен контролювати. У стані, близькому до афекту, не кажучи вже про афект, дуже важко прийняти рішення. Разом з утратою витримки і самовладання педагог нерідко втрачає весь свій авторитет у студентів, а то навіть і право на свою професію [3].

Найбільш важливою вимогою педагогічного такту є уміння викладача оцінити ситуацію, яка може призвести до якихось порушень і, відповідно, потребує тактичного втручання. До таких ситуацій слід віднести: – коли педагог вимушений « поставити» студента у незручне становище і необхідно лише пом’якшити ситуацію; – коли педагог мимовільно, сам того не бажаючи, «зачепив» самолюбство студента, без будь-якої вини з його боку, і повинен терміново виправити або хоча б пом’якшити ситуацію, яка склалася; – коли студент за певних обставин « потрапив у негарне становище» або ж почуває себе розгубленим через свої індивідуальні особливості, не може у зв’язку з цим виконати поставлене перед ним завдання і тому потребує допомоги зовні. Побачити, розпізнати ситуацію такого типу – перша вимога педагогічного такту.

Наступна вимога педагогічного такту – викладач повинен бути інформованим про причини моральних протиріч; у випадку, якщо цієї інформації немає, враховувати, коли приймається рішення, її неточність або неповність.

Педагогічний такт вимагає уміння враховувати суб'єктивні особливості студента і об'єктивні умови, в яких проявляються протиріччя: від кого залежить виправлення ситуації, чи спроможний зробити це студент і як викладач може йому допомогти.

Тактовність вимагає від викладача уміння враховувати обставини, за яких скоєний цей вчинок. Важлива вимога тактовності – уміння передбачити, як вплинуть педагогічні санкції на весь колектив. Чуйність і тактовність особливо необхідні по відношенню до слабких, хворих і роздратованих студентів, які перенесли душевну травму, а також до тих, хто помилився в оцінці своїх вчинків і слів.

Педагогічна тактовність – це не окремі вчинки педагога, а стиль його поведінки, при якому студенти завжди впевнені в його доброзичливості, чуйності та доброті. Тактовність викладача – велика сила, вона викликає почуття вдячності до нього як до людини, яка не тільки знає і розуміє більше, ніж студенти, але й вірить у них і ставиться до них краще, ніж вони того інколи заслуговують.

Отже, такт, тактовність – це педагогічно моральна поведінка, в якій виявляється непримиримість до всього, що заважає вихованню, це засіб боротьби за людину, прояв душевної тонкості викладача в дії, це форма поведінки, при якій моральне мислення і практика єдині. Носієм такту може бути лише зріла, духовно багата, інтелігентна особистість. Саме в неї такт набирає свого найповнішого вияву. Він стає видимим через особистісно-неповторний стиль діяльності, через діалогічність у ставленні до світу, уміння враховувати неповторну особистість кожного. Такт там, де є вихід за межі стандарту, алгоритму, пересічності. Він завжди супроводжує творчу діяльність викладача, його невдоволення досягнутим, постійну потребу самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Завгородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: Університетська книга, 2020. 319 с.
2. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків: Вид. НФАУ, 2009. 140 с.
3. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / уклад.: Н. В. Гузій. Київ: ІЗМН, 2000. 67 с.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (90-ТІ РР. XX – ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТ.)

Ткачишин Н. В., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Карпатського національного університету імені Василя Стефаника,*

Стинська В. В., *доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

З часу набуття незалежності система вищої освіти України зазнала істотних перетворень, які торкнулися не лише законодавчого регулювання, а й організації освітнього процесу, змісту навчання, управлінських підходів і ціннісних орієнтацій підготовки фахівців. Відбувся поступовий перехід від жорстко централізованої радянської моделі до відкритої системи, орієнтованої на європейські стандарти та національні пріоритети. Водночас, попри значну кількість досліджень реформ у сфері вищої освіти, питання цілісного осмислення етапів розвитку освітнього середовища закладів вищої освіти (ЗВО) залишається недостатньо узагальненим, що зумовлює актуальність його системного аналізу.

Науковий інтерес до проблеми освітнього середовища ЗВО відображено в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Гонтаровська, М. Братко,

Р. Вайнола, К. Приходченко, Л. Прокопів, В. Стинська, О. Тадеуш, О. Ярошинська та ін.). Педагогічну сутність цього явища розкрито у працях І. Габи, Т. Гуменюк, С. Дерябо та ін., тоді як питання цифровізації освітнього простору досліджували В. Биков, О. Спірін, Н. Морзе та ін., а також D. Laurillard, R. Garrison та ін. Проте комплексного підходу до періодизації трансформації освітнього середовища у вітчизняному науковому дискурсі бракує.

Мета дослідження полягає у теоретичному осмисленні змін освітнього середовища ЗВО України впродовж 1990-х рр. XX – першої чверті XXI ст. та виокремленні основних етапів цього процесу.

Освітнє середовище закладу вищої освіти доцільно розглядати як складну систему взаємопов'язаних умов, ресурсів і взаємодій, що забезпечують формування професійних і особистісних якостей здобувача освіти. Воно включає різні структурні компоненти (змістовий, організаційний, ціннісний, інформаційний тощо) та визначає ефективність освітнього процесу [1; 2]. Зміни цього середовища відбувалися під впливом низки чинників: суспільно-політичних (державотворення, демократизація, євроінтеграція, участь у Болонському процесі [3; 4;]); економічних (ринкові трансформації, зміна фінансування освіти); організаційно-педагогічних (оновлення освітніх моделей, впровадження компетентнісного підходу [3]); інформаційно-цифрових (розвиток ІКТ, дистанційного та змішаного навчання); соціокультурних (утвердження цінностей академічної культури, національної ідентичності) [3].

Узагальнення суспільних і освітніх змін дає підстави виокремити чотири етапи розвитку освітнього середовища закладів вищої освіти України, кожен із яких має власні змістові характеристики.

1) 1991–2001 рр. – формування національної моделі. Цей період пов'язаний із становленням незалежної освітньої політики та створенням нормативної бази функціонування вищої школи. Відбувався поступовий відхід від ідеологізованої радянської системи, натомість утверджувалися принципи гуманізації, демократизації та національної спрямованості освіти. Освітнє середовище ще зберігало ознаки регламентованості, однак почало

трансформуватися у більш відкритий простір, орієнтований не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості студента [3].

2) 2002–2013 рр. – європейська інтеграція та структурна модернізація. Цей етап характеризується активним входженням України до європейського освітнього простору, зокрема після приєднання до Болонського процесу. Нормативне оновлення системи сприяло впровадженню нових освітніх рівнів, механізмів оцінювання якості та академічної мобільності. Освітнє середовище стає більш відкритим і динамічним: розвивається студентське самоврядування, посилюється роль комунікації, зростає значення якості освіти та її відповідності міжнародним стандартам [4].

3) 2014–2021 рр. – автономізація, якість і цифрова трансформація. На цьому етапі відбувається глибоке оновлення змісту та організації освітнього процесу. Законодавчі зміни закріпили університетську автономію, компетентнісний підхід і розвиток внутрішніх систем забезпечення якості. Освітнє середовище набуває ознак студентоцентрованості: розширюється вибірковість дисциплін, змінюється роль викладача, активізуються інтерактивні методи навчання. Водночас стрімко розвивається цифрова складова – впроваджуються електронні платформи, дистанційні курси, нові формати академічної взаємодії, що особливо посилилося в умовах пандемії [3; 4].

4) 2022–2025 рр. – адаптація до воєнних умов і гнучкість системи. Сучасний етап визначається необхідністю забезпечення безперервності освіти в умовах повномасштабної війни. Освітнє середовище функціонує як адаптивна система, що поєднує очні, дистанційні та змішані формати навчання. Зростає значення безпеки, психологічної підтримки та індивідуалізації освітніх траєкторій. Поряд із цим посилюється виховна та ціннісна функція освіти: університет виступає не лише освітнім, а й соціокультурним простором підтримки, формування громадянської відповідальності та стійкості особистості [3; 4].

Дослідження засвідчило, що розвиток освітнього середовища ЗВО України має поетапний характер і визначається взаємодією різних груп чинників. Запропонована періодизація відображає логіку переходу від централізованої

моделі до сучасної студентоцентрованої системи, здатної забезпечувати якість освіти та розвиток особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 11–17.

2. Микитюк С. О. Освітнє середовище ЗВО як ресурс якості підготовки майбутніх педагогів-вихователів закладів дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 12 груд. 2019 р. Харків, 2020. С. 372–375.

3. Stynska, V., Prokopiv, L., & Kravets, N. Content component of professional training of higher education applicants in the period of formation of independent Ukraine. *Mountain School of Ukrainian Carpathy*. 2025. No. 31. P. 47–51. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2024.31.47-51

4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals : Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. *European Higher Education Area* : website. URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

ФІЛОСОФІЯ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬО- ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ-ІСТОРИКІВ

Фінін Г. І., *доктор філософських наук, професор, професор кафедри історії, археології та гуманітарних наук, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;*
Руднік Д. Г., *кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;*
Хряпін Е. О., *кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії, археології та гуманітарних наук, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Філософія є необхідним освітнім компонентом здобувачів-істориків. Комплекс освітніх компонентів, до якого входить філософія, має сформувати не тільки загальнофілософські компетентності, такі як проблемне поле філософії,

філософське осмислення буття, матерії, теорії пізнання, соціальних проблем сучасності, розуміння світового історико-культурного процесу, основних тенденцій розвитку філософських шкіл та практичного застосування філософствування у професійній діяльності, але й критичне мислення під час історичного наукового пошуку, аналізу сучасної соціально-економічної та політичної ситуації в Україні та світі на фоні зміни соціально-ціннісної парадигми та загострення міжцивілізаційного протистояння. Філософія також сприяє формуванню історичної свідомості. Це, за словами Т. Паски, має велике значення для професійного зростання здобувача. Вища історична освіта має сформувати фахівця, здатного працювати у закладах освіти різного рівня, органах місцевого самоврядування, наукових установах, архівах, музеях тощо [1, с. 1388]. Фахівці-історики здатні генерувати нові ідеї та знання на базі новітніх досягнень науки, здатні до активного безперервного навчання [3].

Філософія органічно входить до нормативних та вибіркових ОК наскрізної підготовки на рівнях бакалавра та магістра. До комплексу входять «Філософія», «Релігієзнавство», «Історія релігій» (відзначимо тему «Вільнодумство і його форми. Свобода совісті»), «Філософія історії» (зокрема, теми «Міфологія та філософія історії. Релігія та її роль в осягненні історії», «Класична філософія історії», «Становлення некласичної філософії історії», «Закономірності історичного процесу»). Окремі аспекти, зокрема історію ідей, ментальності, образотворчого мистецтва та культури, духовно-філософські практики, здобувачі вивчають у межах таких ОК: «Історія стародавніх Греції та Риму», «Нова та Новітня історія Європи та Америки», «Нова та Новітня історія Азії та Африки», блоку «Історія України», вибіркових ОК «Історія повсякденності Європи Нового часу» тощо [5, с. 542].

Філософія у поєднанні з історичними освітніми компонентами, має потенціал для розвитку історичної свідомості та громадянської компетентності фахівця та національно-патріотичного виховання. Автори вважають, що в умовах сьогодення формування історичної свідомості та громадянської компетентності вимагає поєднання традиційних практик національно-патріотичного виховання з актуальними технологіями та інформаційними контекстами, що дозволить майбутнім фахівцям діяти відповідально, розуміючи національні пріоритети українського суспільства у викликах глобалізованого світу. Історико-філософський

та філософсько-освітній аналіз підвалин, принципів і практик національно- патріотичного виховання дозволяє не лише зрозуміти його смислотворчі виміри, розкрити аксіологічний і антропологічний потенціал, але й розробити дієві механізми духовного оновлення українського суспільства [2]. У практичні площині це можна реалізувати з використанням історико-філософської біографістики у навчальному процесі. Так, зокрема, через біографії політиків, громадських діячів, учених та філософів, які діяли на зламі епох та змушені були робити екзистенційний та моральний вибір для збереження свого життя та соціального значення (як приклад, можна навести діяльність освітян Харківщини у першій третині ХХ ст. [Докладніше: 4]).

Таким чином, у результаті вивчення філософських освітніх компонентів здобувач набуває компетентностей з розуміння філософських ідей та концепцій, загальнонаукових методів пізнання; знання основних етапів розвитку світової філософії; усвідомлення ролі філософії у формуванні історичного світогляду та критичного мислення; із застосування філософії для критичного осмислення отриманої інформації у професійній діяльності в епоху соціально-політичних трансформацій.

Список використаних джерел та літератури

1. Паска Т. В. Інформаційно-комунікаційні технології у системі підготовки майбутніх учителів історії та громадянської освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі // Актуал. питання у сучас. науці. 2025. № 8 (38). С.1380–1394.
2. Фінін Г. І. Національно-патріотичне виховання як чинник формування історичної свідомості та громадянської компетентності майбутніх фахівців цифрового сектору // Вісн. Гуманітар. наук. 2025. Вип. 3. URL: https://h-visnyk.com.ua/index.php/home/article/view/282/274 (дата звернення: 22.04.2026).
3. Фінін Г. І. Формування правової свідомості здобувачів гуманітарних спеціальностей як напряму національно-патріотичного виховання:

філософський аналіз // Вісн. гуманітар. наук. 2026. № 18. URL: https://h-visnyk.com.ua/index.php/home/article/view/559.

4. Фінін Г. І., Руднік Д. Г., Хряпін Е. О. Історична пам'ять як складова змісту вищої освіти // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Т. Шевченка. 2023. № 2(356). С. 42–51.
5. Фінін Г. І., Руднік Д. Г., Хряпін Е. О. Філософія як складова частина професійної культури здобувача-історика // Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід : матеріали Усеукр. наук.-практ. онлайн-конф., (м. Харків, 21 листоп. 2024 р.) / Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради та ін. Харків, 2024. С. 542–544.

ПРАВОВЕ ВРЕГУЛЮВАННЯ РОБОЧОГО ЧАСУ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Фоменко Т. Г., *здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності А2 Дошкільна освіта Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Васильєв С.В., *кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність проблем. Зумовлена необхідністю вдосконалення правового врегулювання часу відпочинку працівників закладів дошкільної освіти в сучасних умовах. Професійна діяльність вихователів супроводжується значним емоційним навантаженням, високим рівнем відповідальності за життя та здоров’я дітей, а також значним обсягом педагогічної та організаційної роботи. Зазначені чинники негативно впливають на фізичний і психоемоційний стан працівників. У зв’язку з цим особливого значення набуває забезпечення права на відпочинок, гарантованого Конституція України, як важливої умови збереження працездатності та належного виконання професійних обов’язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у сфері трудових відносин у закладах дошкільної освіти здійснювали українські науковці М. В. Братко, С. В. Васильєв, В. А. Кононенко, К. Ю. Чередниченко та інші,

які аналізували робочий час, відпустки та трудові гарантії педагогічних працівників. У їхніх працях висвітлюються особливості правового статусу працівників закладів дошкільної освіти, організація їхньої трудової діяльності та забезпечення права на відпочинок. Також науковці звертають увагу на наявні суперечності між загальними нормами трудового законодавства та спеціальними нормами, що регулюють освітню сферу.

Метою дослідження. Аналіз правового врегулювання часу відпочинку працівників освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-правові основи регулювання трудових відносин у сфері дошкільної освіти є важливим напрямом наукових досліджень у сучасному правознавстві. М. В. Братко та С. В. Васильєв, досліджуючи правовий статус педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, приділяючи увагу системі їхніх трудових гарантій, соціальному захисту та особливостям професійної діяльності. Науковці стверджують, що педагогічні працівники закладів дошкільної освіти мають право на скорочену тривалість робочого часу та подовжену тривалість відпустки [1, с. 101]. В. А. Кононенко акцентує увагу на необхідності модернізації освітнього законодавства з урахуванням євроінтеграційних процесів та змін у соціально-економічній сфері [2, с. 91]. У свою чергу, К. Ю. Чередниченко аналізує проблеми правового регулювання робочого часу педагогічних працівників та його співвідношення з часом відпочинку, що є важливим для забезпечення балансу між професійною діяльністю та часом для відновленням працездатності [3, с. 49]. Праці вказаних дослідників дають змогу визначити робочий час педагогічних працівників закладів дошкільної освіти як період виконання своїх професійних трудових обов’язків, під час якого здійснюється освітній виховний процес щодо дітей, які відвідують дитячі садочки.

Нормативно-правову основу регулювання трудових відносин у сфері дошкільної освіти становлять положення Кодексу законів про працю України [4], а також спеціальні закони України « Про освіту» [5] та « Про дошкільну освіту» [6]. Ці нормативно-правові акти визначають загальні засади організації праці

педагогічних працівників, їхні права та обов'язки, а також гарантії у сфері трудових відносин. Згідно зі ст. 50 КЗпП України тривалість нормального робочого часу складає 40 годин [4]. Згідно із ч. 1 ст. 60 Закону України « Про освіту» робочий час педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, виховної, методичної, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності, передбаченої трудовим договором [5]. Більш детальні норми правового регулювання робочого часу педагогічних працівників у закладах дошкільної освіти встановлені у ст. 26 Закону України « Про дошкільну освіту» . Згідно із нормами цієї статті робочий час директора закладу дошкільної освіти, вихователя-методиста, соціального педагога та асистента вихователя складає 35 годин, з яких 25 годин – це час безпосередньої роботи з дітьми. Водночас робочий час вихователя складає 30 годин, з яких 25 годин – це час безпосередньої роботи з дітьми. Також варто відзначити, що час роботи практичного психолога складає 30 годин, з яких 20 годин – це безпосередня робота з дітьми [6]. Таким чином, порівнюючи з нормами КЗпП України робочий час вихователів та асистентів вихователів дитячих садочків є скороченим, що обумовлено особливим психоемоційним навантаженням під час роботи з дітьми.

В. А. Кононенко наголошує, що у правозастосовній практиці виникають певні труднощі реалізації відповідних норм, що зумовлено як недостатньою деталізацією законодавства, так і специфікою діяльності закладів дошкільної освіти [2, с. 85]. М. В. Братко та С. В. Васильєв наголошують, що у сфері дошкільної освіти існує проблема недостатньої конкретизації правового статусу окремих категорій працівників, зокрема асистентів вихователя, помічників вихователя та нянь. Це ускладнює однакове застосування норм трудового законодавства та створює передумови для неоднозначного тлумачення їхніх посадових обов'язків і гарантій [1, с. 98]. Аналіз наукових джерел та нормативно-правової бази свідчить про актуальність подальшого дослідження трудових відносин у сфері дошкільної освіти. Особливої уваги потребують питання вдосконалення правового регулювання робочого часу, часу відпочинку та чіткого визначення правового статусу працівників закладів дошкільної освіти.

Висновок. Правові норми у сфері дошкільної освіти становлять основу для забезпечення належних умов праці працівників закладів дошкільної освіти та гарантування їх соціального захисту. Сучасні науковці приділяють значну увагу дослідженню правового статусу працівників закладів дошкільної освіти, їхніх трудових прав, а також особливостей організації робочого часу і часу відпочинку. Регулювання праці у цій сфері здійснюється на основі поєднання норм трудового законодавства та спеціальних законів у галузі освіти, що враховують специфіку діяльності закладів дошкільної освіти. Практика застосування законодавства свідчить про наявність труднощів у реалізації трудових прав працівників закладів дошкільної освіти, що в сучасних умовах набуває особливої актуальності. Удосконалення правового регулювання має бути спрямоване на чітке визначення правового статусу всіх категорій працівників, усунення суперечностей між нормативними актами та забезпечення ефективного захисту їх трудових прав.

Список використаних джерел

1. Братко М. В., Васильєв С. В. Особливості правового регулювання трудових відносин працівників закладів дошкільної освіти. *Право і безпека*. 2022. № 1 (84). С. 94–103. DOI: https://doi.org/10.32631/pb.2022.1.10
2. Кононенко В. А. Стан правового регулювання трудових відносин з науково-педагогічними працівниками. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2018. Випуск 1 (22). Том 2. С. 89–94.
3. Чередниченко К. Ю. Проблеми обліку робочого часу педагогічних працівників: теоретико-практичне дослідження. *Право та державне управління*. 2023. № 2. С. 45–51.
4. Кодекс законів про працю України : Закон України від 10.12.1971 № 322-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08 (дата звернення: 26 квітня 2026 р.).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 26 квітня 2026 р.).

6. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III : станом на 01 січ. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 (дата звернення: 26 квітня 2026 р.).

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СИНТЕЗУ МУЗИЧНОЇ ТА ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Фролова І.В., *викладач-методист кафедри теорії та методик дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічної академія» Харківської обласної ради,*

Самсонович О.О., *здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У наше сьогодення реформування освіти в умовах війни, кризових явищ, трасформації ціннісних орієнтирів – процес розбудови сучасної української держави та її інтеграція в європейський культурний простір зумовлюють високі вимоги до формування духовного потенціалу підростаючого покоління. Естетичний розвиток у цьому контексті перестає бути лише додатковим елементом освітньої програми, перетворюючись на фундаментальну основу становлення особистості, здатної не лише сприймати красу, а й активно трансформувати довкілля за її законами.

Саме дошкільний вік є унікальним етапом у житті людини – в цей період закладаються базові механізми емоційного відгуку на художні образи, формуються первинні естетичні смаки та потреби. Знання та навички, отримані дитиною у закладі дошкільної освіти, стають тим підґрунтям, на якому будуватиметься її подальша культурна та інтелектуальна ідентичність.

Питання художньо-естетичного розвитку засобами мистецтва завжди впроваджували, модернізували та активізували провідні науковці, педагоги та психологи, такі як: Л. Артемова, яка обґрунтувала взаємозв'язок театралізованої гри із гармонійним розвитком дитини, підкреслюючи роль візуальної естетики у вихованні художнього смаку; А. Богуш та Н. Гавриш, які розкрили методичні аспекти використання театру як засобу мовленнєвого та художньо-естетичного розвитку, акцентуючи увагу на комунікативній природі сценічного мистецтва; О. Кононко, яка детально вивчила питання емоційного добробуту дошкільників, довівши, що мистецька діяльність є потужним засобом корекції та розвитку емоційної сфери; В. Сухомлинський, який наголошував на гуманістичній природі виховання через красу, вважаючи, що мистецтво допомагає дитині глибше зрозуміти моральні норми та людські цінності.

Ефективність естетичного розвитку дітей залежить від впровадження низки зовнішніх та внутрішніх умов в освітньому процесі, таких як: організація багатофункціонального естетичного середовища - простір навчального закладу слід наповнювати елементами, які стимулюють уяву і творчість, такими як декорації, музичні інструменти або костюми, – це має допомогти дітям розпізнавати гармонію та відчувати емоційну глибину мистецтва; використання методів інтерактивного навчання та імпровізації – замість пасивного наслідування дорослих, дітям важливо надавати можливість самостійно експериментувати, – зокрема, музична імпровізація дозволяє дітям повніше виразити свої емоції та засвоїти образи, сприяючи формуванню емпатії та здатності співпереживати.

Інтегрований підхід до розвитку особистості дошкільників, що ґрунтується на синтезі мистецтв, має комплексний вплив на різні аспекти їх становлення: у сфері інтелектуального та мовленнєвого розвитку збагачується словниковий запас дітей, стимулюється їхня здатність аналізувати персонажів і планувати власну творчу діяльність; фізичний та руховий розвиток проявляється у вдосконаленні дрібної моторики і координації завдяки виконанню ритмічних ігор та рухів у ролях казкових героїв; у соціально-комунікативній сфері акцент робиться на навчанні командної роботи – діти вчаться узгоджувати свої дії з іншими,

розвивають навички соціальної взаємодії; в естетично-ціннісному аспекті формується художній смак, емоційна відкритість і здатність оцінювати явища навколишнього світу через призму краси.

Підсумовуючи проведене дослідження, можна стверджувати, що саме синтез музичної та театралізованої діяльності виступає провідним шляхом естетичного розвитку, який сприяє формуванню цілісних художньо-естетичних почуттів дошкільників. Унікальність цього поєднання полягає у синергії звукового та сценічного мистецтв, що створює особливий художній простір. У такому середовищі дитина не просто засвоює окремі навички, а занурюється у процес живого творчого пошуку, де музика додає театральній дії емоційної глибини, а театр робить музичні образи видимими та зрозумілими. Це дозволяє виховати не просто слухача чи глядача, а активного творця, який відчуває гармонію світу.

Отже, такий підхід до виховання перетворює освітній процес на захопливу гру, створюючи унікальну атмосферу радості та творчого успіху. Кожна дитина, незалежно від рівня обдарованості, отримує можливість бути почутою та визнаною. Відчуття успіху від вдало зіграної ролі чи створеного музичного образу зміцнює самооцінку малюка та формує позитивну мотивацію до подальшого пізнання світу. Саме такий емоційно-позитивний фундамент є визначальним у становленні гармонійної особистості, готової до творчої самореалізації в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ: Томіріс, 2002. https://surl.li/hlkjha
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. https://surl.li/ezcmas
3. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. https://surl.li/haibxb
4. Лісовська Т.А. Музична імпровізація в сучасному закладі дошкільної освіти : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во « Іліон» , 2019. https://surl.li/msolyv

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ І СЛУХУ В УМОВАХ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Хрипун Д. М., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*

Уманського національного університету.

Проблема організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення і слуху в умовах реалізації стратегії безбар'єрності Нової української школи є предметом активних наукових досліджень у галузі спеціальної педагогіки, логопедії та сурдопедагогіки. Сучасні наукові розвідки відображають трансформацію підходів до надання освітніх послуг, орієнтацію на компетентнісну модель навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій та забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища.

Мета полягає в узагальненні та систематизації сучасних наукових підходів до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення і слуху в умовах реалізації стратегії безбар'єрності Нової української школи, а також у визначенні ключових напрямів удосконалення інтеграції корекційної складової в освітній процес початкової школи з урахуванням принципів інклюзивності, індивідуалізації та комунікативної доступності.

Вагомий внесок у дослідження проблем мовленнєвого розвитку дітей із дизартрією здійснила Е. Данілавічютє. У працях авторки обґрунтовано специфіку організації освітніх послуг в умовах сучасних викликів [3; 4]. Дослідження акцентують увагу на необхідності комплексної діагностики мовленнєвих порушень, визначення рівнів підтримки та впровадження індивідуалізованих корекційних програм, що узгоджується з положеннями безбар'єрності в освіті.

Методологічне підґрунтя організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами представлено у « Методичних рекомендаціях для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій освітніх труднощів та рівнів підтримки» [5]. Документ визначає типологію функціонально-

мовленнєвих труднощів, алгоритми оцінювання потреб дитини та механізми надання психолого-педагогічної підтримки.

Проблеми мовленнєвого розвитку дітей з різними нозологіями комплексно досліджує Ю. Рібцун. У своїх працях авторка розглядає питання подолання мовленнєвих бар'єрів, формування функціонально-мовленнєвих компетентностей, підтримки дітей із заїканням та іншими мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного середовища, зокрема під час воєнного стану [7]. Наукові розвідки акцентують на забезпеченні рівного доступу до навчання, розвитку темпо-ритмічної сторони мовлення та формуванні соціально-комунікативної компетентності.

Проблематика надання освітніх послуг дітям із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема алалією, розкрита у дослідженнях Л. Трофименко, де наголошено на необхідності спеціально організованого корекційного супроводу, поетапності формування мовленнєвих навичок та інтеграції логопедичної допомоги в освітній процес [8].

Важливим напрямом сучасних досліджень є забезпечення безбар'єрного освітнього середовища для дітей із порушеннями слуху, зокрема з кохлеарними імплантами. У працях В. Жук, С. Литовченко, В. Литвинової та інших учених розкрито організаційно-змістові засади розвитку слухового сприймання та формування словесного мовлення, обґрунтовано слухоорієнтовані технології та моделі раннього втручання. Монографічні та методичні видання [9; 10] демонструють системний підхід до поєднання навчальної та корекційної складових освітнього процесу.

Особливу увагу в науковому дискурсі приділено проблемі комунікативної доступності. У працях Н. Адамюк, С. Кульбіди, А. Замші та ін. обґрунтовано концептуальні засади білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху, розроблено навчально-методичні матеріали з української жестової мови, визначено механізми забезпечення комунікативних потреб глухих учнів [1; 6]. Публікації останніх років акцентують на створенні доступного мовного середовища в умовах сучасних соціальних викликів.

Водночас питання безбар’єрності набуває нормативного й соціокультурного виміру, що відображено у « Довіднику безбар’єрності» , де безбар’єрність трактується як комплексна характеристика освітнього простору, що охоплює фізичну, інформаційну, цифрову та комунікативну доступність [2].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасні дослідження спрямовані на розроблення системних підходів до корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення і слуху в сучасних соціально-політичних реаліях НУШ. Вони охоплюють проблеми діагностики, індивідуалізації освітніх послуг, використання слухоорієнтованих і білінгвальних технологій, створення комунікативно доступного середовища та міждисциплінарної взаємодії фахівців. Разом із тим потребують подальшого наукового осмислення питання інтеграції корекційної складової в освітній процес початкової школи в контексті системної безбар’єрності.

Список використаних джерел

1. Адамюк Н. Специфіка забезпечення комунікативних потреб глухих в освітньому процесі. *Trends in science and practice of today*: Abstracts of XXVIII International Scientific and Practical Conference., Ankara, Turkey, 01–04 June , 2021. / Ankara, 2021. P. 271–274.

2. Данілавічютє Е. Специфіка організації освітніх послуг для дітей з дизартрією в умовах сьогодення. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу*: матеріали VIII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології, 19-20 жовт. 2022. С. 94–99.

3. Данілавічютє Е. Стратегія визначення і подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з дизартрією. О*світа осіб з особливими потребами в умовах миру і війни*: матеріали IX Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології, 23-24 жовт. 2023. С. 132–139.

4. Довідник безбар’єрності. Київ, 2022. URL: https://www.barrier-free.com.ua (дата звернення: 03.03.2026).

5. Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навч.-метод. посіб / С. В.

Кульбіда та ін. Київ: Ін-т спец. педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, 2023. 148 с.

6. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / уклад: Л. І. Прохоренко та ін. Київ: Ін-т спец. педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України , 2021. 200 с. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429 (дата звернення: 03.03.2026).

7. Рібцун Ю. В. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища. Актуальні питання корекційної педагогіки. 2023. № 1. С. 45–58.

8. Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху: методичні рекомендації. / С.В. Литовченко та ін. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 321 с.

9. Трофименко Л. І. Специфіка надання освітніх послуг дітям з алалією. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу* : Матеріали VIII Міжнародного конгрес. зі спец. педагогіки та психології, м. Київ, 19-20 жовт. 2022 р. С. 299–304.

10. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. / С.В. Кульбіда та ін. Харків: Вид-во « Ранок» , 2020. 144 с.

СПОРТИВНІ ІГРИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТІВ ЗВО В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Христенко Д. О., *доктор філософії, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Комунального закладу « Харківська гуманітарно – педагогічна академія» Харківської обласної ради,*
Козарь С. С., *викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Комунального закладу « Харківська гуманітарно – педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах науково-технічного прогресу професійна діяльність вимагає від фахівця не лише високого рівня теоретичних знань, а й спеціальної фізичної підготовленості та високої працездатності. Саме тому в закладах вищої освіти особлива увага приділяється професійно-прикладній фізичній підготовці (ППФП). Оскільки кожна професія має специфічні психофізіологічні

характеристики та умови праці, цілеспрямований розвиток психофізичних якостей стає необхідністю. Доведено, що спеціальна підготовка, орієнтована на формування професійно-прикладних навичок, дозволяє скоротити термін адаптації випускника до виробничого середовища (до 5 років). [2,с.160].

Психофізична підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності реалізується через професійно-прикладну фізичну підготовку (ППФП), яка забезпечує формування та вдосконалення властивостей і якостей, що мають істотне значення для конкретної фахової сфери [1, с. 263-265]. Сутність ППФП полягає у доцільному використанні засобів і методів фізичного виховання для всебічної підготовки молоді до викликів обраної професії.

Аналіз наукової літератури свідчить про значну кількість досліджень, присвячених пошуку ефективних методів розвитку професійно важливих якостей у процесі навчання. Вивчення педагогічного досвіду дозволяє виділити такі дієві інструменти розвитку особистості, як імітаційні та навчальні ігри, факультативні заняття та самостійна робота студентів. Видатні вчені Л. С. Виготський і А. С. Макаренко у своїх працях надавали особливого значення грі у вихованні особистості, а сучасні дослідники, зокрема А. В. Цьось, Ж. О. Твердохліб і Л. І. Погребенник, підкреслюють виключно важливе місце ігрової діяльності в освітньому процесі.

Гра виступає як своєрідна модель елементів реального життя, що відтворює практичну поведінку людини в межах заздалегідь визначених умов, і має фундаментальне значення у навчанні як засіб психологічної підготовки до майбутніх життєвих ситуацій [6, с. 123]. У процесі гри людина не лише отримує задоволення та знімає нервову напругу, а й пізнає світ, розвиває творчу ініціативу, критичне мислення та активну пізнавальну діяльність. Таким чином, ігрова діяльність навчає, розвиває та допомагає відновити сили, надаючи потужний емоційний заряд бадьорості та поєднуючи розвагу з інтенсивним розвитком основних професійних якостей і здібностей майбутнього фахівця [4, с. 226; 6, с. 124].

Гра виконує наступні функції: комунікативну, діяльнісну, компенсаторну, виховну, розвиваючу що прогнозує та моделює, розважальний, релаксаційний, психотехнічний, коригуючий прояв особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій.

Ігрова діяльність є унікальним педагогічним інструментом, що гармонійно поєднує практичну активність, фізичний розвиток та формування навичок самостійності з отриманням морально-естетичного задоволення. Саме цей комплексний вплив робить гру важливим засобом виховання у вищій школі, де вона використовується і як дієвий метод фізичної культури, і як форма організації навчального процесу [6, с. 123].

Спортивні ігри становлять систему фізичних вправ, що реалізуються в умовах динамічних ігрових ситуацій. Їхня ефективність оцінюється за загальним впливом на організм та результативністю рухових дій [6, с. 124]. Ключовими ознаками, що вирізняють спортивні ігри серед інших засобів фізичного виховання, є:

- висока емоційність та елементи суперництва, що моделюють складні міжособистісні взаємини;
- необхідність адаптації до постійної зміни умов виконання вправ;
- варіативність ігрових моментів, що стимулює самостійність у прийнятті рішень;
- комплексний розвиток психофізичних спроможностей.

Доведено, що максимальний розвиток фізичного потенціалу досягається тоді, коли тренувальний процес максимально наближений до змагального. Тому формування кондиційних якостей (сили, витривалості, швидкості) та координації розглядається в нерозривній єдності з техніко-тактичною підготовкою [4, с. 226]. Зокрема, тактична підготовка спрямована на розвиток ініціативності, швидкості складних реакцій, стійкості уваги, а також на аналіз і прогнозування ігрових дій у стислі терміни.

Окрім суто фізичних аспектів, спортивні ігри висувають високі вимоги до когнітивних процесів та вольової сфери атлета: сприйняття, пам'яті, мислення

та уяви. Ігровий процес загартовує характер, виховуючи цілеспрямованість, рішучість, витримку та впевненість у власних силах [3, с. 368]. Здатність керувати емоційним станом в умовах стресу та протидіяти дестабілізуючим чинникам є критично важливою для досягнення спортивного успіху. Разом із тим, вагоме значення мають і такі особистісні якості, як комунікабельність, відповідальність та організованість.

Результати аналітичного зіставлення засвідчили значну кореляцію між якостями, що формуються під час гри, та професійними вимогами до майбутнього педагога. До переліку спільних значущих характеристик належать фізичні показники (спритність, швидкість реакції), когнітивні функції (увага, рефлексивність) та соціально-психологічні риси (колективізм, емоційна стійкість, відповідальність) [5, с. 30-33].

Таким чином, інтеграція спортивних ігор в освітній процес із фізичного виховання є оптимальним шляхом реалізації професійно-прикладної підготовки студентів, що безпосередньо сприяє їхньому становленню як компетентних та психологічно загартованих фахівців.

Список використаних джерел

1. Ковальчук О.В. Основні чинники, які визначають зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*: матеріалів І-ї Міжнародної наук.-практ. конф., м.Ужгород 2016. Дрогобич: Посвіт. С. 263-265.
2. Котова Е. В. До питання сучасний стан професійної підготовки вчителя фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2007. № 6. С. 160–164.
3. Купрєєнко М. В., Непша О. В. Самоконтроль студентів під час занять фізичною культурою і спортом на секційних заняттях. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : Матеріали XXVII Всеукраїнської наук.-практ. інтер.т-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 2016.Вип. 27. С.368-369.

4. Непша О. В., Купрєєнко М. В., Ушаков В. С. Вікові особливості студентів спеціальностей вищих навчальних закладів на заняттях фізичною культурою.*Історико-географічний дискурс проблем геосфери*: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф, 16 травня 2016 р.: зб. наук. праць./ Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького. С. 226-229.

5. Непша О. В., Суханова Г. П. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентської молоді до занять фізичною культурою. *Фізичне та спортивне виховання у вищих навчальних закладах*: тези доповідей Всеукраїнської наук.-практ. конф., м.Запоріжжя, 13-15 жовтня 2017 року. / Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. С.30-33.

6. Непша О.В. Українські народні рухливі ігри як засіб національно-патріотичного виховання учнів на уроках фізичної культури та позаурочний час. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*: матеріали V Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 20 вересня 2016 р. / Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 5. С. 136.

ЦИФРОВІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Цуранова О. О., *кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри фортепіано Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Бившева Т. Ф., *викладач, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії , викладач-методист Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Погода О. В., *викладач, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії , викладач-методист Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням інноваційних технологій, що істотно трансформують процес професійної

підготовки здобувачів музичної освіти. Особливо актуальним це питання є у сфері фортепіанної підготовки, де поєднання традиційних педагогічних методик із цифровими інструментами створює нові можливості для розвитку виконавської майстерності. Сучасні технології сприяють індивідуалізації навчання, розширюють доступ до освітніх ресурсів та забезпечують інтерактивність освітнього процесу [1]. У контексті музично-педагогічної освіти важливим є не лише використання технологій, але й формування здатності майбутніх педагогів ефективно інтегрувати їх у професійну діяльність. Це вимагає оновлення змісту навчальних програм та удосконалення методичного забезпечення фортепіанної підготовки. У результаті сучасні освітні технології стають важливим чинником підвищення якості музичної освіти.

Фортепіанна підготовка традиційно базується на індивідуальній формі навчання, що передбачає безпосередню взаємодію викладача та студента. Водночас сучасні інформаційні технології дозволяють розширити межі такого формату завдяки використанню цифрових платформ, електронних нотних бібліотек та програм для аналізу музичного виконання [2]. Такі інструменти сприяють формуванню навичок самостійної роботи здобувачів освіти та розвитку їх творчого мислення. Крім того, використання мультимедійних ресурсів дозволяє глибше аналізувати музичні твори, вивчати інтерпретаційні підходи відомих піаністів та вдосконалювати виконавські навички. Важливою перевагою є можливість швидкого доступу до різноманітних навчальних матеріалів і методичних рекомендацій. Таким чином, цифрові ресурси стають ефективним інструментом підтримки фортепіанного навчання.

Суттєвим напрямом модернізації музичної освіти є використання спеціалізованих музичних програм та мобільних додатків. Такі програмні засоби допомагають розвивати ритмічні навички, удосконалювати техніку виконання та здійснювати самоконтроль результатів навчання. Інтерактивні додатки забезпечують миттєвий зворотний зв’язок, що сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Крім того, цифрові інструменти дозволяють моделювати різні виконавські ситуації та створювати індивідуальні навчальні

траєкторії. У процесі підготовки майбутніх педагогів це має особливе значення, оскільки формує їхню готовність використовувати сучасні технології у професійній діяльності. Таким чином, інтеграція програмного забезпечення у навчальний процес сприяє підвищенню його результативності [3].

Важливим аспектом застосування сучасних технологій є використання дистанційних та змішаних форм навчання у фортепіанній підготовці. Онлайн- платформи та відеоконференції дозволяють організовувати індивідуальні заняття, консультації та майстер-класи незалежно від географічного розташування учасників освітнього процесу [4]. Це відкриває можливості для співпраці з провідними викладачами та музикантами з різних країн. Водночас дистанційне навчання сприяє розвитку навичок самоорганізації та самостійної роботи здобувачів освіти. Однак ефективність такого формату значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності викладачів та студентів. Тому підготовка майбутніх музичних педагогів повинна передбачати формування відповідних цифрових навичок.

Аналіз практичного досвіду використання сучасних технологій у фортепіанній підготовці дозволяє виокремити низку їх ключових переваг. По-перше, вони забезпечують доступ до великої кількості навчальних матеріалів і музичних творів. По-друге, сприяють розвитку індивідуального стилю виконання завдяки можливості аналізу різних інтерпретацій. По-третє, створюють умови для інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом. По-четверте, розширюють можливості самостійної роботи здобувачів освіти. Усе це позитивно впливає на формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів [5].

Нижче подано узагальнення основних сучасних технологій, що використовуються у підготовці здобувачів музичної освіти за спеціалізацією «фортепіано» (табл.1).

Таблиця 1 − Сучасних технології, що використовуються у підготовці здобувачів музичної освіти

Технологія	Освітній потенціал	Особливості застосування
Онлайн-платформи навчання	Розширення доступу до освітніх ресурсів	Проведення дистанційних занять і консультацій
Музичні мобільні додатки	Розвиток технічних і ритмічних навичок	Індивідуальна практика та самоконтроль
Цифрові нотні бібліотеки	Швидкий доступ до репертуару	Використання у навчальній та дослідницькій роботі
Програми аналізу виконання	Об’єктивна оцінка техніки гри	Порівняння та корекція виконавських помилок

Джерело: складено авторами на основі [1-5]

Використання зазначених технологій сприяє формуванню комплексного підходу до підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Поєднання традиційних методик фортепіанного навчання із цифровими інструментами створює сприятливі умови для розвитку виконавських та педагогічних компетентностей. Важливим є також формування у студентів здатності критично оцінювати інформаційні ресурси та обирати найбільш ефективні засоби навчання. Це забезпечує підвищення якості професійної підготовки у закладах вищої освіти. Крім того, використання сучасних технологій сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх музичних педагогів. У результаті формується нова модель музично-педагогічної освіти, орієнтована на інновації [2].

Окремої уваги заслуговує використання сучасних цифрових інструментів, що активно застосовуються у фортепіанній підготовці здобувачів музичної освіти. Серед найбільш популярних платформ можна виокремити мобільні додатки Simply Piano, Flowkey та Yousician, які дозволяють інтерактивно вивчати музичні твори та отримувати миттєвий аналіз виконання. Для роботи з нотним матеріалом широко використовуються цифрові нотні бібліотеки та редактори, зокрема MuseScore та Sibelius, що дають змогу створювати, редагувати та аналізувати музичні партитури. Важливим ресурсом для виконавців також є платформа

SmartMusic, яка надає можливість автоматичного оцінювання точності виконання та ритмічної правильності. Крім того, сучасні інтерактивні системи, такі як Yamaha Smart Pianist, дозволяють поєднувати цифрові технології із акустичними або цифровими фортепіано. Використання зазначених цифрових інструментів сприяє розвитку самостійності студентів, підвищує ефективність практичних занять та розширює можливості сучасної музично-педагогічної освіти (Таблиця 2).

Таблиця 2 − Аналіз цифрових інструментів для підготовки здобувачів освіти з музичного мистецтва

Цифровий інструмент	Освітній потенціал	Особливості застосування
Simply Piano	Формування базових навичок гри на фортепіано, розвиток ритму та слуху	Інтерактивні вправи, миттєвий аналіз правильності виконання
Flowkey	Вивчення репертуару різної складності та вдосконалення техніки	Відеоуроки, синхронізація гри з нотним текстом
Yousician	Розвиток технічної майстерності та мотивації через гейміфікацію	Система рівнів, автоматичне оцінювання виконання
MuseScore	Створення, редагування та аналіз нотних партитур	Використання у навчальній та творчій діяльності

Джерело: складено авторами на основі [1-5]

Сучасним напрямом розвитку музичної освіти є інтеграція технологій штучного інтелекту у підготовку здобувачів, зокрема у сфері фортепіанного навчання. Використання систем штучного інтелекту дозволяє здійснювати автоматичний аналіз музичного виконання, оцінювати точність ритму, динаміку та темп гри, а також надавати рекомендації щодо вдосконалення техніки виконання. Такі технології реалізовані у платформах SmartMusic, Yousician та Simply Piano [5], які використовують алгоритми розпізнавання звуку для аналізу гри студента. Завдяки цьому здобувачі музичної освіти отримують миттєвий зворотний зв’язок

та можуть самостійно коригувати помилки під час практики. Крім того, інструменти генеративного штучного інтелекту, зокрема AIVA, застосовуються для створення музичних прикладів, гармонічних моделей та навчального репертуару. Використання таких технологій сприяє розвитку творчого мислення студентів, формує навички аналізу музичного матеріалу та підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

Отже, сучасні технології відіграють важливу роль у модернізації підготовки здобувачів музичної освіти за спеціалізацією «фортепіано». Їх застосування сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, розвитку самостійності студентів та формуванню професійних компетентностей. Разом із тим важливим завданням залишається методично обґрунтована інтеграція цифрових інструментів у традиційну систему музичної освіти. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення ефективності різних цифрових платформ у формуванні виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів. Також доцільним є розроблення нових методичних рекомендацій щодо використання сучасних технологій у фортепіанному навчанні. Це сприятиме подальшому розвитку музично-педагогічної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Список використаних джерел

1. Цимбал К. О., Цимбал С. В. Цифрові музичні інструменти у професійній підготовці студентів-піаністів в університеті. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 61, т. 3. С. 266–273.

2. Футимська Н. А. Використання цифрових технологій в естетичному вихованні дітей на уроках музичного мистецтва. *Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України* : зб. тез доп. (Київ, 2020 р.). Київ, 2020. С. 273–275. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721385/1/Збірник_тез_звіт._конф._2020.pdf#page=274 (дата звернення: 06.03.2026).

3. Солдатенко О. І., Самохіна С. В. Безперервність музичної освіти в умовах війни: нові технології, цифрові інструменти та духовна стійкість митця. *Мистецька освіта: теорія, методика, практика* : матеріали І Міжнар. студ. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 30–31 жовт. 2025 р.) / упоряд. В. В. Григор'єва, О. Д. Бузова. Запоріжжя : БДПУ, 2025. С. 91–94.

4. Ярошенко О. Штучний інтелект та цифрові технології в професійній музичній освіті: переваги та обмеження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 386–392.

5. Кравченко А. І. Фортепіано в електроакустичному дискурсі звукообразних репрезентацій : магістерська робота / за спеціальністю 025 Музичне мистецтво. Київ : НАКККіМ, 2023. 118 с. URL: http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/5002 (дата звернення:06.03.2026).

СЕГМЕНТ ПІВТОНУ У ЛАДОТОНАЛЬНІЙ СИСТЕМІ: ПОНЯТТЯ «ВВІДНОГО ТОНУ» У ПРАКТИЦІ СОЛЬФЕДЖУВАННЯ

***Черниш Є. І.**, здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 025 Музичне мистецтво Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

***Ярко М. І.**, кандидат мистецтвознавства, доцент, викладач кафедри інструментальної підготовки вчителя з музичного мистецтва Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Зазвичай стосовно практики сольфеджування прийнято мислити як про техніку « читання нотних знаків» у їх висотному положенні та метро- ритмічних умовах їхньої організації. І це уповні справедливо, бо покріплює орієнтування за нормами « нотної грамоти» . Але не усе так просто:

при сольфеджуванні кожний вимір нотного тексту (і звуковисотність, і метроритм) потребує особливого до них ставлення в плані інтонаційної виразності [1; 2; 3]. Тому власне « сольфеджування» слід мислити як про техніку «інтонування» . Наприклад – вірогідне інтонаційне відтворення дольових пульсацій та тривалісних співвідношень в моделі мовленнєвої артикуляції. Стосовно ж звуковисотного інтонування – це спирання на відомості з фізико-акустичних дослідницьких даних щодо « зони» частотних коливань звуку (висока, середня, низька). Причому, подібного роду дані мають багатовікову історію. Так, ще за часів давньогрецької культури славнозвісний мислитель Піфагор засобом елементарного акустичного приладу довів, що вистежувані ним частотні коливанні звуку не мають (застосовуючи сучасну термінологію) висотної ідентичності як зрозумілої на сучасний спосіб енгармонічної рівності звуків: поміж ними (наприклад, поміж до-дієз і ре-бемоль) існує різниця в 24 герци частотних коливань; а тому « до-дієз» є частотно вищим, а ре-бемоль – частотно нижчим.

Згадка про ці здавалося б примітивні досліди у подальшому історичному часі призвели до цілої серії спроб щодо вдосконалення музичного строю з метою усунути цей недолік шляхом змінності оперування частотними коливаннями «звукового тіла» . Спершу це була робота над терцієвими сполуками звуків (мова йде про модель так званого « гармонічного строю» , заснованому на орієнтуванні щодо терцієвих співвідношень), але вони, власне, не забезпечували енгармонічної рівності звуків і головне – « чистоти» консонансів зразка « квінти» й « октави» . Та долю універсальності музичного строю було вирішено в моделі так званого рівномірно-темперованого строю, де була частотно « розширена» кварта й «звужена» квінта – як ті інтервальні сполуки, що мають природне походження згідно з фізико-акустичними властивостями частотних коливань звукового тіла.

Наведений побіжний екскурс в історію строю є украй необхідним для розуміння технологій сольфеджування саме в умовах рівномірно-темперованого строю. Адже оскільки ця модель є побудованою на компромісах щодо обсягів частотних коливань, у живому музикуванні – співочим голосом чи на інструментах з нефіксованою висотою звуків (а це – струнно-смичкові

інструменти, тромбон, який не має вентильної системи тощо) – є унікальна можливість для звуковисотної корекції в бік висотного « підвищення» чи «зниження» звуку, наближаючись тим самим, наприклад, до якості « широкої» квінти чи « вузької» кварти. Більше того, вже сама згадка про « компроміси» рівномірно-темперованого строю спонукає до особливого звуковисотного ставлення до, образно кажучи, самого « нерва» ладо- тональних систем, яким слід мислити півтонові співвідношення звуків.

Спеціальним чином вважаємо за необхідне обумовити техніку звуковисотного відтворення саме півтонових співвідношень, що є справжнім випробуванням на чуттєвість їх виконавського втілення; а саме – максимально наближеного в плані ладо-ступеневої логіки тяжіння нестійкого щабля у стійкий, що свідчить про технологію звуковисотного відтворення « півтону» як регулятора пошуку ладо-тональної опори. Однак, обговорення подібного роду методичних зауваг немислиме поза застосуванням різноманітних спонукальних алгоритмів в плані наближеного до досконалого відтворення висотних позицій звуків в ролі щаблів певної ладової системи й тонів інтервальних та акордових сполук. У цьому плані йдеться про набування уміння свідомого « попадання» у певну висотну зону звуку, що забезпечує його належне висотне положення (високе, середнє, низьке) згідно з їх ладовими (лінійними) та гармонічними (вертикальними) співвідношеннями.

Так, у зв’язку із пропонованими методико-практичними пропозиціями осібний, максимально ефективний підготовчий базис із вправляння щодо «чистого» звуковисотного інтонування матиме метод « психоемоційної корекції звуковисотності» , що свідчить про алгоритм інтенціональності (в сенсі наміреності) музичної свідомості [1; 2]. Корені такого методичного підходу сягають кінця XIX ст. у версії методичних порад в особі англійського педагога-методиста Джона Кьорвена – на основі « живих» психоемоційних й навіть синестезійних асоціацій його учнів. Наприклад: у моделі До-мажору й ля мінору звук « фа» (четвертий щабель До мажору і шостий щабель ля-мінору) викликає асоціації темно-коричневого кольору й того, що « вселяє страх» . Ці ж асоціативні

алегорії сприяють висотно « низькому» інтонуванню верхнього ввідного тону щодо стійкого щабля, що є знизу (наприклад: « фа» – « мі» як IV і V щаблі у До- мажорі; або ж IV – III у ля-мінорі) І, відповідно, як модель інтонаційного співвідношення вона логічно переноситься на явища ладових та позаладових альтерацій.

Від себе ж додамо й інші асоціативні значення щаблів ладу в умовах відносної системи сольмізації (методична система так званого « релятиву» , що має основою модель так званої « відносної системи сольмізації»). Однак задля зручності розуміння безпосередньо висотного положення звуків та їх « назви» подаємо їх в умовах абсолютної системи сольмізації. Так, у тональності До-мажор звук « соль» – свіжо-зелений, привітний як розгорнутий назовні помах кисті руки; звук « фа» – віолончельного, густого тембру із опущеним вказівним пальцем кисті руки; звук « ля» – знак лагідного смутку у відтінках ніжно бузкового кольору, який покріплено ручним знаком безвольно опущеної кисті руки; ля-бемоль – густо фіолетового із жестовим вираженням сукупного сполучення пальців кисті руки; сі – гостро-емоційний вигук-заклик про поміч із піднятим угору вказівним пальцем; звук « до» – сліпучо білий, але строгий й на характер « впертий» (ручний знак по релятиву – стиснена в кулак кисть із прямим кутом).

Однак, проблемою освітньо-методичного характеру є те, що не завжди подібного роду ідеї стають благодатним прикладом у практиці сольфеджування: здебільшого педагоги вдаються до регламенту абсолютної висоти звуків, що несприяє ані вихованню ладового слуху, ані бездоганності звуковисотного інтонування. У тому числі – вправляння над звуковисотною виразністю інтонування півтонових співвідношень, які кореневим чином здатні єднати явища не тільки ладових та позаладових альтерацій, але й політональні співвідношення. Аже буквально перша-ліпша сполука пари звуків має можливість бути ідентифікованою в моделі щаблевого їх співвідношення у певній ладовій моделі, і надто – з огляду на півтонові співвідношення.

Наприклад, уявімо собі таку інтонаційну вправу. Маючи в основі абсолютну висоту звуків так званої « білоклавішної діатоніки» , її звуки оточити нижнім та

верхнім ввідним тонами. У таких співвідношеннях звуків нижній ввідний тон повинен бути максимально « високим» , а верхній – максимально «низьким» . Причому, вирішальним у цих співвідношення « так» висотно коригованих звуків є їх максимально близька півтонова відстань, що, до-речі, відповідає образові «вузької» малої секунди.

Відтак, рухаємося далі. Що взагалі значить « сегмент півтону» (а сегмент – це така частка цілого, що несе у собі властивості цього цілого) у ладо-тональній системі? Передусім – це утвердження тонікальності ладової системи (сенс терміна « тоніка» – центр); принаймні – в академічній моделі ладо-тонального мислення, де вирішальними для ідентифікації ладової моделі та її висотного (тонального) положення є певні співвідношення щаблів. У зв'язку з цим сміємо ствердити, що принцип « ввідного тону» – це « ключ» до розпізнавання ладо-тональної опори. Більше того – це, образно кажучи, « нерв» ладо-тональної системи, що за умови сформованості ладового слуху гарантовано служитиме орієнтуванню не лише у явищах ладо-тональної перемінності, але й в явищах атональної системи, де кожна « пара» звуків служитиме зразком саме ладо-ступеневих співвідношень; і передусім – за принципом « ввідного тону» .

Список використаних джерел

1. Ярко М. І. Конкретизація психології пізнавальних процесів за видами звуковисотного слуху. *Ярко М. І. Психологія музичної діяльності :* підручник. Дрогобич : Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка, 2018. С. 174–178.

2. Ярко М. І. Інтонаційна природа музичного слуху. Дія психічних механізмів звуковисотного інтонування за технікою « ладового мислення» . Психоіндивідуальний засновок звуковисотного інтонування або техніка «розумового афекту» (за методикою Дж. Кьорвена). *Ярко М. І. Психологія музичних здібностей.*: курс лекцій. Дрогобич : Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка, 2015. С. 178–185.

3. Ярко М. І., Федоронько Л. Р. Сольфеджіо: організаційно-методичні матеріали до самостійної роботи для підготовки фахівців ОР « Бакалавр» за напрямом 6.020204 « Музичне мистецтво*» : навчально-методичний посібник. Дрогобич : Дрогобицького ДПУ імені Івана Франка, 2015. 39 с.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Чопенко А. С., *здобувачка освіти другого (магістерського) рівня спеціальності А3 Початкова освіта Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,*

Репко І. П.*, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні супроводжується активним упровадження інклюзивного підходу, який потребує забезпечення рівного доступу до якісного навчання всіх здобувачів освіти з урахування як вікових, так і індивідуальних особливостей кожної дитини.

Така модернізація освітнього процесу вимагає впровадження інноваційних підходів, що сприятимуть розвитку пізнавальної активності, враховуватимуть індивідуальний темп розвитку дітей з ООП та забезпечуватимуть психологічну атмосферу під час навчання. Одним із ефективних підходів є арт-терапія, яка базується на використанні різних видів мистецької діяльності з метою знімання емоційної напруги, розкритті творчого потенціалу, корекції, самовираженню, розвитку благополуччя та успішній соціальній адаптації дітей з ООП молодшого шкільного віку.

Метою дослідження є аналіз теоретичних засад і наукових підходів до визначення педагогічної сутності арт-терапії як інноваційної технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в початковій школі.

К.К. Молчанова, С.Є. Лупаренко вважають, що « арт-терапія – це новітній підхід, що сприяє психоемоційному розвитку дітей з ООП та допомагає їм налагоджувати контакти в новому колективі» [4, с.241]. Науковиці наголошують, що впровадження арт-терапевтичних елементів в освітній процес

початкової школи дозволить не лише стабілізувати емоційний стан дітей, й створить ситуації успіху, які є надважливими для дітей з ООП.

Н.В, Лалак, К.Ю. Фетько, Л.Ю. Шелевер розглядають « арт-терапію як метод психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, що використовує засоби мистецтва для покращення їх емоційного стану» [3, с.367] . Дослідниці акцентують увагу на тому, що арт-терапія забезпечує індивідуалізацію навчання, бо враховує особливості розвитку, інтереси та потреби кожного молодшого школяра з ООП.

На думку О.М. Кас'яненко та Т.Ю. Ямчук « арт-терапія – це дієвий засіб розвитку комунікативних, когнітивних та соціальних навичок у дітей з ООП» [2, с.518] . Вони вважають, що ефективність арт-терапії зумовлена її здатністю поєднувати емоційно-чуттєвий та пізнавальний компоненти розвитку дитини. На їхню думку, саме через залучення до різних видів творчої діяльності забезпечується активізація внутрішніх ресурсів особистості, що сприяє не лише подоланню психоемоційних труднощів, а й формуванню життєвих компетентностей дітей з ООП.

О.І. Башкір та А.М. Левченко зазначають, що « арт-терапія – ефективний спосіб профілактики й корекції порушень, а також усвідомлення себе і своїх внутрішніх конфліктів» [1, с.111] . Вони стверджують, що арт-терапія є інструментом психолого-педагогічного супроводу, який поєднує не тільки профілактичну, але й діагностичну, корекційну та розвивальну функції, забезпечуючи гармонійний розвиток дитини з ООП та підтримку її емоційного благополуччя.

Т.В. Яковишина обґрунтовує, що « арт-терапія в умовах інклюзивної освіти виступає не лише допоміжним засобом навчання, а й цілісною педагогічною технологією, яка спрямована на гармонійний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами» [5, с.448] . Дослідниця підкреслює, що інтеграція мистецьких практик в освітній процес забезпечує створення безпечного освітнього середовища, у якому кожна дитина з ООП отримує можливість вільно виражати власні переживання, формувати позитивний досвід самовираження та розвивати здатність до рефлексії.

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчують, що арт-терапія розглядається науковцями як ефективна інноваційна технологія, яка має значний педагогічний потенціал у організації інклюзивного освітнього середовища в початковій школі.

Перспективи подальших розвідок спрямовані на визначення педагогічних умов впровадження арт-терапії в освітній процес початкової школи.

Список використаних джерел

1. Башкір О.І., Левченко А.М. Значення арт-терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IX Міжнародної наук.-практ. конф., м. Харків 19-20 бер. 2025 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С.109-113.
2. Кас'яненко О.М., Ямчук Т.Ю. Арт-терапія як інноваційний ресурс у забезпеченні якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10(56). С.516-524. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-516-524 (дата звернення: 19.04.2026).
3. Лалак Н.В., Фетько К.Ю., Шелевер Л.Ю. Використання арт-терапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Інновації та розвиток у світовій науці* : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф., м. Цюрих , 1-3 груд. 2025 р. / MDPC, 2025 р. С.366-370.
4. Молчанова К.К., Лупаренко С.Є. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами із застосуванням засобів арт-терапії. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. ,м.Харків, 13-14 трав. 2025 р. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С.241-243.
5. Яковишина Т.В. Артпедагогіка й арттерапія у діяльності асистента вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : Матеріали VIII Міжнародної наук.-практ. конф., м.Тернопіль 9 жовт. 2025 р. / редклол.: Петровський О.М. та ін. Тернопіль, 2025. С.447-450.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Шабельник О. О., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради ,*

Корсікова К. Г., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням компетентнісного підходу, орієнтацією на особистісний розвиток учня та реалізацією положень концепції Нової української школи [6]. У цих умовах особливого значення набуває використання інтерактивних технологій навчання, які забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, сприяють формуванню ключових компетентностей, розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і творчих здібностей молодших школярів.

Дана тема є неймовірно актуальною у сучасному суспільстві і зумовлена тим, що сучасна початкова освіта потребує таких методів навчання, які забезпечують не лише засвоєння учнями теоретичних знань, а й розвиток уміння самостійно мислити, взаємодіяти в колективі, приймати рішення та застосовувати набуті знання на практиці. У зв’язку з реформуванням освітньої системи та впровадженням концепції Нової української школи особливого значення набувають інтерактивні технології [4], спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності молодших школярів. Їх використання сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку комунікативних і соціальних компетентностей, а також створенню сприятливого освітнього середовища, у якому учень виступає активним учасником навчального процесу [7]. Водночас практика застосування інтерактивних методів у початковій школі свідчить про необхідність подальшого

вдосконалення підходів до їх організації та ефективного використання в умовах сучасного освітнього простору.

У педагогічній науці проблема інтерактивного навчання досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема О. Пометун, Л. Пироженко, І. Бехом, Л. Виготським, Ж. Піаже, Дж. Дьюї та іншими. У їхніх працях інтерактивне навчання розглядається як форма організації освітнього процесу, що базується на принципах співпраці, діалогу та партнерської взаємодії між учителем і учнями [5]. Водночас, попри значну кількість наукових досліджень, проблема ефективного впровадження інтерактивних технологій у практику початкової школи потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного вдосконалення [3].

Інтерактивні технології у сучасній початковій школі виступають одним із найефективніших засобів організації навчального процесу, оскільки забезпечують активну взаємодію учнів, формують уміння співпрацювати, аналізувати інформацію та самостійно приймати рішення. Їх застосування сприяє переходу від традиційної моделі навчання, у якій учень виступає пасивним слухачем, до освітнього середовища, заснованого на партнерстві, комунікації та спільному пошуку знань[1]. Саме тому інтерактивні методи набувають особливого значення в умовах реалізації концепції Нової української школи, яка орієнтується на розвиток компетентної, творчої та соціально активної особистості.

Використання інтерактивних технологій у початкових класах дозволяє підвищити рівень пізнавальної активності молодших школярів, створити позитивну мотивацію до навчання та забезпечити емоційне залучення дітей до освітнього процесу. Робота в парах і групах, навчальні дискусії, рольові ігри, ситуативне моделювання та інтерактивні вправи сприяють розвитку мовлення, критичного мислення, уміння аргументувати власну позицію та взаємодіяти з однокласниками. Особливо важливим є те, що інтерактивне навчання враховує вікові та психологічні особливості молодших школярів, для яких характерними є потреба у спілкуванні, русі, емоційному сприйнятті та практичній діяльності [8].

Ефективність інтерактивного навчання значною мірою залежить від правильного поєднання різних методів і форм роботи на уроці. Доцільне використання таких технологій, як « мозковий штурм» , « ажурна пилка» , «мікрофон» , рольові ігри, метод проєктів та навчальні дискусії, забезпечує активне включення учнів у процес пізнання та сприяє формуванню навичок самостійної роботи. Водночас інтерактивні методи дозволяють створити сприятливий психологічний клімат у класі, у якому кожен учень має можливість висловити власну думку, проявити ініціативу та відчути успішність власної діяльності [2].

Системне використання інтерактивних технологій у початковій школі сприяє не лише кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню ключових компетентностей, необхідних для подальшого навчання та соціалізації дитини [9]. Поєднання інтерактивних методів із сучасними інформаційно-комунікаційними засобами навчання робить освітній процес більш динамічним, змістовним і наближеним до реальних життєвих ситуацій. Це дозволяє розглядати інтерактивні технології як важливий чинник підвищення якості сучасної початкової освіти та розвитку особистісного потенціалу молодших школярів.

Отже, інтерактивні технології навчання доцільно розглядати не лише як кремі методи активізації діяльності учнів, а як цілісну систему організації сучасного освітнього процесу в початковій школі, що забезпечує поєднання навчальної, комунікативної та творчої діяльності молодших школярів. Їх ефективність проявляється у формуванні стійкої пізнавальної мотивації, розвитку критичного мислення, здатності до співпраці та практичного застосування знань у різних ситуаціях. Практика сучасної початкової освіти свідчить, що найбільш результативним є не епізодичне використання окремих інтерактивних вправ, а системне поєднання різних інтерактивних методів відповідно до мети уроку, вікових особливостей учнів та специфіки навчального матеріалу. Саме комплексне використання інтерактивних технологій створює умови для формування активної, самостійної та соціально компетентної особистості, що відповідає сучасним вимогам початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.

2. Григоренко Л. В., Кравцова А. О. Групова робота в дидактичній системі школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 27. С. 286–290.

3. Зінченко В. І. Використання інтерактивних форм і методів навчання в ході реалізації навчальних програм в початкових класах. *Початкове навчання і виховання*. 2006. № 19–21 (95–97). С. 12–14.

4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : навч.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Н. С. та ін. Київ : АПН, 2008. 187 с.

5. Коротун І. В. Робота в групі як засіб формування соціальної компетентності молодших школярів. *Початкове навчання і виховання*. 2006. № 32 (108). С. 2–5.

6. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : [б. в.], 2007. 141 с.

7. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2003. 192 с.

8. Савченко О. Я. Сучасний урок у початковій школі. Київ : Магістр, 2007. 225 с.

9. Упровадження перспективного педагогічного досвіду у закладах професійної (професійно-технічної) освіти : матеріали регіон. наук.-практ. семінару м. Біла Церква, 23 верес. 2021 р. / за упоряд. А. Б. Єрмоленко, С. С. Шевчук. Біла Церква : БІНПО ДЗВО « УМО» НАПН України, 2021. 162 с.

LIFELONG LEARNING ЯК ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Шаповал Ю. Д., *кандидат педагогічних наук, викладач іноземної мови, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Балаклійського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах глобальних трансформацій освітнього простору концепція навчання впродовж усього життя постає не просто як актуальний тренд, а як фундаментальна парадигма професійного існування науково-педагогічних працівників. Цей підхід зумовлений неперевним зростанням обсягу інформації, стрімкою цифровізацією та необхідністю постійної адаптації викладацького складу до мінливих запитів суспільства. Теоретичне підґрунтя неперервної освіти ґрунтується на працях П. Джарвіса, який визначає навчання як невід'ємний екзистенційний процес, що охоплює весь життєвий шлях особистості [4]. Для сучасного науковця та педагога ця парадигма вимагає відмови від епізодичного підвищення кваліфікації на користь безперервного циклу вдосконалення, де формальне навчання органічно поєднується з неформальним досвідом та самоосвітою.

В українському науковому просторі особлива увага приділяється методологічним засадам цього процесу. Зокрема, Н. Ничкало розглядає неперервну професійну освіту як філософську категорію, що відображає цілісність розвитку людини та її професійної компетенції протягом усієї активної діяльності [3]. Реалізація стратегії lifelong learning вимагає від викладача бути є активним суб'єктом, здатним самостійно ідентифікувати освітні (методичні) проблеми та обирати траєкторії їх подолання. В контексті вищої та фахової перед вищої освіти це проявляється у постійному оновленні методичного інструментарію, створенні безпечного та інклюзивного освітнього середовища, наданні

психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, опануванні хмарних технологій та використання штучного інтелекту в освіті та активній участі у міжнародній науковій діяльності.

Важливим аспектом є світовий досвід впровадження цієї концепції. Л. Лук'янова наголошує на тому, що концепція навчання впродовж життя є ключовим інструментом забезпечення конкурентоспроможності фахівця, оскільки вона дозволяє випереджати моральне старіння знань [2]. Особливе місце у структурі такого розвитку посідає рефлексивна практика, оскільки професіонал вдосконалюється саме через критичний аналіз власної діяльності безпосередньо в момент її виконання, що дозволяє миттєво коригувати педагогічні стратегії. Це особливо важливо для фахівців, які працюють у сфері підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкових класів, адже вони мають демонструвати зразок безперервного зростання як приклад професійної етики.

Крім того, сучасна парадигма професійного розвитку неможлива без інтеграції професійного та особистісного зростання викладача. Як зазначає В. Кремень, у межах концепції людиноцентризму неперервна освіта має бути спрямована на самоактуалізацію особистості, де розвиток індивідуальних якостей є не менш важливим, ніж оволодіння вузькопрофесійними компетенціями [1]. Це дозволяє науково-педагогічному працівнику зберігати суб'єктність в умовах неперервних освітніх інновацій. Це включає розвиток м'яких навичок, емоційної стійкості та здатності до міждисциплінарної співпраці. Таким чином, перехід до парадигми lifelong learning перетворює професійний профіль науково- педагогічного працівника з фіксованого набору компетенцій на динамічну систему постійного нарощування інтелектуально капіталу. Системне впровадження цього підходу на рівні освітніх інституцій забезпечує високу якість підготовки нових поколінь фахівців та гарантує академічну конкурентоспроможність закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі 2-ге вид. Київ: Т-во « Знання» України, 2011. 520 с.

2. Лук’янова Л. Б. Концепція навчання впродовж життя: світовий досвід. Освіта *дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2011. Вип. 3. С. 9-17.

3. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9-22.

4. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 4th ed. Routledge, 2010. 352 p.

ІННОВАЦІЙНО-НАУКОВІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

Шевченко В. М., *доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими трансформаціями, що охоплюють усі сфери життєдіяльності людини, зокрема освіту. В умовах стрімкого науково-технічного прогресу, цифровізації, глобалізації та соціальних викликів (включно з кризовими ситуаціями, міграційними процесами, зміною ринку праці) освіта постає як стратегічний ресурс розвитку держави. Наука в цьому контексті виступає не лише як джерело нових знань, а й як ключовий чинник модернізації освітнього процесу, що забезпечує його відповідність сучасним потребам особистості та суспільства. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі науки в освітній системі, визначення механізмів її інтеграції в педагогічну практику та пошуку ефективних шляхів впровадження наукових досягнень у навчально-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростаючий інтерес науковців до проблем інноваційного розвитку освіти. Зокрема, у сучасних наукових працях підкреслюється, що інноваційність освіти визначається

як ключовий напрям її трансформації, що потребує змін як на стратегічному, так і технологічному рівнях. Дослідження демонструють, що впровадження інноваційних технологій (змішане навчання, гейміфікація, проєктна діяльність) сприяє формуванню цифрової компетентності та підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців. Значну увагу приділено також ролі інтерактивних методів, які забезпечують розвиток критичного мислення та мотивації здобувачів освіти. У контексті реформування освіти в Україні акцентується необхідність впровадження інноваційних освітніх технологій як засобу підвищення ефективності освітнього процесу та розвитку педагогічної майстерності. Окремі дослідження розглядають екосистемний підхід до розвитку педагогічної освіти, що передбачає інтеграцію науки, освіти та практики. Таким чином, науковий дискурс підтверджує, що саме наука виступає основою інноваційних змін у сфері освіти [1].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі науки як рушійної сили розвитку освітнього процесу та визначення основних напрямів її впливу на модернізацію освіти в умовах сучасних трансформацій.

Сучасна освіта функціонує в умовах постійного оновлення знань, що обумовлює необхідність переходу від традиційної моделі навчання до інноваційної, орієнтованої на формування компетентностей. У цьому процесі наука відіграє визначальну роль, оскільки саме вона забезпечує створення нових знань, методів, технологій та підходів до навчання. Інтеграція науки в освітній процес відбувається через оновлення змісту освіти, впровадження результатів наукових досліджень у педагогічну практику, розвиток науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [2, с. 191].

Одним із напрямів впливу науки на освіту є цифровізація. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, штучного інтелекту, аналітики даних відкриває нові можливості для персоналізації навчання, адаптації освітніх програм до індивідуальних потреб здобувачів освіти та підвищення ефективності освітнього процесу. Сучасні дослідження підкреслюють, що застосування аналітики освітніх

даних дозволяє оптимізувати навчальний процес і приймати обґрунтовані педагогічні рішення. Водночас розвиток штучного інтелекту в освіті сприяє автоматизації рутинних процесів, підвищенню доступності освіти та створенню нових форм навчання [2, с. 198].

Іншим важливим аспектом є впровадження інноваційних педагогічних технологій, що базуються на наукових дослідженнях. До них належать інтерактивні методи навчання, проблемно-орієнтоване навчання, проєктна діяльність, змішане навчання. Такі технології сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формуванню навичок самостійного навчання, розвитку критичного мислення та творчості. Дослідження показують, що використання інноваційних методів значно підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу та мотивацію до навчання [3, с. 188].

Важливою складовою наукового впливу на освіту є розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти. Сучасна освіта має формувати не лише знання, а й здатність до їх самостійного здобуття, аналізу та застосування. У цьому контексті особливого значення набуває залучення здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності, що сприяє формуванню навичок критичного мислення, аналітичних здібностей та готовності до інноваційної діяльності.

Окремої уваги заслуговує роль науки у професійному розвитку педагогічних працівників. Сучасний педагог має бути не лише транслятором знань, а й дослідником, здатним впроваджувати інновації у свою діяльність. Це передбачає постійне оновлення знань, участь у наукових дослідженнях, використання результатів наукових розробок у педагогічній практиці. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності є важливою умовою ефективного функціонування освітньої системи. У контексті сучасних викликів особливого значення набуває міждисциплінарний підхід, який передбачає інтеграцію знань з різних галузей науки. Такий підхід сприяє формуванню цілісного світогляду, розвитку системного мислення та підготовці здобувачів освіти до вирішення складних проблем. Застосування міждисциплінарного підходу дозволяє

забезпечити більш гнучку та адаптивну освітню систему, здатну реагувати на зміни у суспільстві [3, с. 197].

Наука також виступає основою формування нових освітніх моделей, зокрема STEM-освіти, компетентнісного підходу, навчання впродовж життя. Впровадження цих моделей сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах швидких змін. Водночас важливим є забезпечення взаємодії між освітою, наукою та практикою, що дозволяє підвищити релевантність освітніх програм та їх відповідність потребам ринку праці [4, с.135].

Таким чином, наука виступає ключовим чинником розвитку освітнього процесу, забезпечуючи його інноваційність, ефективність та відповідність сучасним вимогам. Вона сприяє оновленню змісту освіти, впровадженню нових технологій, розвитку педагогічної майстерності та формуванню компетентностей здобувачів освіти. Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що інтеграція науки в освітній процес є необхідною умовою його модернізації та підвищення якості освіти. Визначено, що основними напрямами впливу науки на освіту є цифровізація, впровадження інноваційних педагогічних технологій, розвиток дослідницької діяльності та професійного розвитку педагогів. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою ефективних механізмів інтеграції науки та освіти, а також вивченням впливу новітніх технологій на освітній процес.

Список використаних джерел:

1. Арешонков, В.Ю. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України* : Наукова доповідь на методологічному семінарі 19 листоп. 2020 р. / *Вісник НАПН України*. № 2 2020. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/106/136

2. Биков, В., Спірін, О., Пінчук, О. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики*. Київ : Сам. 2017. С. 191–198 .

3. Карплюк, С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні*

процеси і перспективи розвитку : Матеріали методологічного семінару НАПН України, 4 квіт. 2019 р.С. 188–197.

4. Карташова, Л., Пліш, І. Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія « Педагогіка та Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2023. № 3 (127) 189 психологія» .1 (11). С. 135–139.

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

***Шевченко Є. О.**, здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 231 Соціальна робота Комунального закладу « Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Актуальність теми. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у сучасних умовах вимагає не лише надання теоретичних знань, а й створення умов для формування ресурсів особистісної та професійної стійкості. Враховуючи високий рівень стресогенності майбутньої діяльності, розвивальне середовище закладу вищої освіти (ЗВО) має стати тим майданчиком, де закладаються основи культури самозбереження. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, коли фахівці соціальної сфери стикаються з викликами вторинної травматизації та професійного вигорання ще на етапі практичної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Проблема створення розвивального середовища в освіті є предметом вивчення багатьох вітчизняних науковців (О. Важеєвська). Дослідники наголошують, що середовище ЗВО є інтегрованим чинником, який впливає на здоров'язбережувальну діяльність студента та визначає його майбутню професійну траєкторію [2].

Виклад основного матеріалу. Розвивальне середовище ЗВО у контексті формування культури самозбереження ми розглядаємо як сукупність психолого-педагогічних умов, що стимулюють студента до свідомого ставлення до власного

здоров’я [1]. Основними складниками цього середовища як чинника самозбереження є:

- **Змістовно-технологічний складник:** впровадження у навчальні плани спецкурсів із травма-інформованої педагогіки та тренінгів із резильєнтності, що дозволяють оволодіти техніками психологічного відновлення.
- **Соціально-психологічний складник:** створення атмосфери академічної підтримки та безпеки, де діють групи взаємодопомоги за принципом « рівний-рівному» , що сприяє зниженню рівня тривожності.
- **Цифровий складник:** розвиток цифрового освітнього середовища через використання мобільних застосунків для саморегуляції та онлайн-платформ для дистанційної супервізії.
- **Професійно-орієнтований складник:** інтеграція здоров’язбережувальних технологій у процес виробничої практики, що дозволяє студенту апробувати методи самозбереження в реальних професійних ситуаціях.

Висновки. Таким чином, розвивальне середовище закладу вищої освіти виступає фундаментальним чинником формування культури самозбереження майбутніх соціальних працівників. Перехід від традиційних методів навчання до інноваційних технологій створення безпечного простору дозволяє підготувати фахівця, здатного не лише надавати якісну допомогу, а й зберігати власний ресурс у кризових умовах. Системний підхід до розбудови такого середовища є запорукою професійної довголіття та високої ефективності майбутньої соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 11.05.2026).

2. Швайка О. Т. Самозбереження особистості фахівця в умовах сучасних викликів. *Педагогіка та психологія*. 2024. № 12. С. 45–52.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ТА МІЖНАРОДНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Шуригін К. А., *здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Карпатського національного університету імені Василя Стефаника*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, які охоплюють не лише зміст освітньої діяльності, але й саму природу професійної ролі педагога. В умовах глобалізації, цифровізації, воєнних викликів та інтеграції України до європейського освітнього простору проблема безперервного професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників набуває стратегічного значення. Професійне вдосконалення сьогодні вже не може розглядатися як епізодичне підвищення кваліфікації, що здійснюється раз на декілька років. Воно трансформується у неперервний процес професійного навчання, рефлексії, цифрової адаптації та міжкультурної взаємодії.

Українська система освіти впродовж останніх років переживає етап реформування: Концепція Нової української школи, розвиток автономії закладів освіти, впровадження компетентнісного підходу, цифровізація освітнього процесу, необхідність забезпечення стійкості освіти в умовах війни – всі ці трансформаційні процеси висувають нові вимоги до педагогічних працівників. У цьому контексті особливого значення набуває професійна мобільність педагога, його готовність до швидкого оновлення знань, опанування цифрових технологій, використання інноваційних методик навчання та здатність працювати в умовах високої невизначеності.

Відповідно до Закону України « Про освіту» , професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та інші форми професійного зростання [1]. Законодавче закріплення права педагогів на самостійний вибір форм і суб’єктів

підвищення кваліфікації стало важливим кроком до формування сучасної моделі професійного розвитку, орієнтованої на індивідуальні освітні траєкторії [2].. Водночас практика демонструє, що тільки наявність нормативної бази не гарантує ефективності професійного вдосконалення. Система потребує створення цілісного освітнього середовища, у якому професійний розвиток стає органічною складовою педагогічної діяльності.

Міжнародний досвід свідчить про те, що успішні освітні системи розглядають професійне навчання педагогів як довготривалий процес, інтегрований у щоденну професійну практику. Аналітичні матеріали OECD наголошують, що сучасний учитель має не лише володіти предметними знаннями, але й уміти працювати з різнорідними аудиторіями здобувачів освіти, використовувати цифрові інструменти, формувати безпечне психологічне середовище та забезпечувати індивідуалізацію навчання. Тому зокрема у країнах Європейського Союзу професійний розвиток педагогів дедалі більше орієнтується на модель « навчання впродовж життя» [3].

Особливий інтерес для України становить досвід Фінляндії, Естонії, Нідерландів та Канади, де професійний розвиток педагогів базується на поєднанні автономії, наставництва та дослідницької діяльності. У Фінляндії педагог розглядається як автономний професіонал, який самостійно формує траєкторію професійного розвитку. Підвищення кваліфікації там нерозривно пов’язане з дослідницькою практикою, а університети виступають центрами постійного супроводу педагогів. В Естонії акцент зроблено на цифровій грамотності та інтеграції електронного навчання в систему професійного вдосконалення. Досвід цієї країни став особливо актуальним для України після пандемії COVID-19 та в умовах воєнного стану, коли цифрові технології стали основою забезпечення безперервності освіти.[5]

Важливим аспектом міжнародного досвіду є зміщення акценту з формального підвищення кваліфікації на професійні спільноти та горизонтальне навчання. У багатьох європейських країнах значну роль відіграють професійні мережі педагогів, міжшкільне партнерство, спільні дослідницькі проєкти

та менторські програми. Такий підхід дозволяє забезпечити не лише передачу знань, але й розвиток професійної рефлексії, критичного мислення та культури педагогічного партнерства.

Український контекст має власну специфіку. Повномасштабна війна спричинила суттєві зміни в освітньому середовищі, посилила потребу в психологічній підтримці педагогів, розвитку цифрових компетентностей та формуванні навичок кризового реагування. Водночас саме в умовах війни українські педагоги продемонстрували високий рівень професійної стійкості та здатність до швидкої адаптації. OECD у своєму звіті щодо професійного навчання вчителів для України підкреслює, що українська освітня система, попри надзвичайно складні обставини, продовжує реалізовувати реформу Нової української школи та демонструє значний потенціал для модернізації системи професійного розвитку педагогів. [4]

Одним із ключових напрямів трансформації професійного розвитку в Україні стала цифровізація. Створення національної платформи професійного розвитку педагогічних працівників « Вектор» стало важливим кроком у забезпеченні доступності освітніх можливостей для педагогів з різних регіонів держави. Платформа дозволяє педагогам формувати індивідуальні траєкторії професійного розвитку, отримувати консультації, проходити онлайн-курси та здійснювати моніторинг власного професійного зростання. Подібні цифрові екосистеми відповідають сучасним європейським тенденціям, де цифрові сервіси стають інструментом персоналізації професійного навчання.

Водночас цифровізація професійного розвитку породжує нові виклики. Серед них — проблема цифрової нерівності, професійного вигорання, перевантаження інформацією та зниження якості неформального онлайн-навчання. Частина педагогів сприймає цифрові інструменти лише як технічний додаток до традиційного навчання, а не як середовище професійної взаємодії та саморозвитку. Це вимагає формування нової педагогічної культури, у центрі якої перебуватиме готовність до постійного оновлення компетентностей та критичного осмислення освітніх інновацій.

Сучасні дослідження засвідчують, що ефективний професійний розвиток педагогів має ґрунтуватися на принципах практичної спрямованості, безперервності, індивідуалізації та колегіальної взаємодії. Особливо важливими є моделі професійного навчання, інтегровані у професійну діяльність педагога. Йдеться про педагогічний коучинг, супервізію, професійні спільноти, взаємовідвідування занять, рефлексивні практики та спільне проєктування освітнього процесу. Такі форми професійного розвитку дозволяють подолати формалізований характер традиційного підвищення кваліфікації.

Європейський досвід також демонструє важливість міжсекторальної взаємодії у сфері професійного розвитку педагогів. Концепція Triple Helix, що передбачає співпрацю університетів, держави та інноваційного сектору, розглядається як один із механізмів розвитку сучасної освіти та науки. Для України ця модель може стати основою створення інноваційних центрів педагогічного розвитку, де поєднуватимуться наукові дослідження, освітні практики та цифрові технології.

Важливим напрямом професійного вдосконалення педагогів є розвиток дослідницької компетентності. Сучасний педагог має виступати не лише транслятором знань, але й дослідником власної професійної діяльності. Саме тому у багатьох країнах ЄС професійний розвиток педагогів інтегрується з науковою діяльністю, участю у міжнародних проєктах, академічною мобільністю та дослідницькими ініціативами. В українських реаліях цей напрям набуває особливої актуальності у зв’язку з інтеграцією до Європейського простору вищої освіти та посиленням міжнародної академічної співпраці.

Окремої уваги вимагає питання мотивації педагогів до безперервного професійного розвитку. Формальне проходження курсів підвищення кваліфікації не завжди супроводжується реальними змінами професійної поведінки. Тому важливим завданням освітньої політики є створення умов, за яких професійне зростання буде пов’язане не лише з атестаційними вимогами, але й із професійною самореалізацією, академічною свободою та суспільним визнанням педагогічної праці [6]. У країнах ЄС поширеною практикою є стимулювання професійного

розвитку через систему кар'єрного зростання, професійних сертифікацій та участі у міжнародних освітніх програмах.

Для України особливо актуальним є формування системи підтримки молодих педагогів. Значна частина молодих фахівців залишає професію в перші роки роботи через професійні труднощі, низький рівень соціальної підтримки та психологічне навантаження. У цьому контексті перспективними є менторські програми, адаптаційні курси та розвиток професійних спільнот молодих педагогів. Зарубіжний досвід демонструє, що системна підтримка молодих учителів суттєво підвищує рівень професійної стабільності та якість освітнього процесу.

Таким чином, безперервний професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників є ключовою умовою модернізації освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору. Сучасні виклики вимагають переходу від формального підвищення кваліфікації до створення гнучкої системи професійного навчання, що поєднуватиме цифрові технології, міжнародне партнерство, професійні спільноти та дослідницьку діяльність. Український досвід останніх років демонструє високий потенціал педагогічної спільноти до адаптації та інновацій, однак подальший розвиток системи професійного вдосконалення потребує комплексної державної підтримки, розвитку цифрової інфраструктури та активного використання міжнародних практик. Саме інвестиції у професійне зростання педагогів визначатимуть якість освіти, конкурентоспроможність держави та успішність повоєнного відновлення українського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?utm

2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 : станом на 01 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF/conv#n11

3. OECD. Teacher Professional Learning: Drawing Upon International Practice for a Future Vision for Ukraine. Paris: OECD Publishing, 2025.

URL: https://www.oecd.org/en/publications/teacher-professional-learning_0cceeddf-en.html?utm_source

4. Background to reforming teacher professional learning in Ukraine. OECD. 2025. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teacher-professional-learning_0cceeddf-en/full-report/background-to-reforming-teacher-professional-learning-in-ukraine_491d573e.html?

5. Дрозіч І. Розвиток професійної компетентності педагогів професійного навчання в Україні та країнах ЄС: загальні аспекти. *Comparative Professional Pedagogy*. 2024. № 14(1). URL: https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/view/74

6. Купрієвич В. Goals and content of professional development of pedagogical and scientific and pedagogical workers in the conditions open education. *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти*. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740261/

РОЗВИТОК УЯВИ ТА АСОЦІАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЦЕНІЧНО-ПЛАСТИЧНОГО ВИРАЖЕННЯ

Якименко М. О.*,здобувач освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Розвиток творчої уяви та асоціативно-образного мислення дітей старшого шкільного віку є важливим складником сучасного художньо-естетичного виховання. Сценічно-пластична діяльність створює умови для емоційного самовираження, розвитку творчої індивідуальності, художнього мислення та здатності до невербальної комунікації. Використання пластичних етюдів, сценічного руху, імпровізаційних вправ і театральних практик сприяє формуванню

творчої активності старшокласників та розвитку їхнього емоційного й художнього досвіду.

Сучасний освітній процес потребує створення умов для розвитку особистості, здатної до творчої самореалізації, відповідального ставлення до власної діяльності та активної взаємодії із соціальним середовищем. І. Бех підкреслює важливість « формування у кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу» [1, с. 20]. Сценічно-пластична діяльність сприяє розвитку емоційної відкритості, самостійності, творчої ініціативності та здатності до художнього самовираження.

Використання мистецьких практик у роботі зі старшокласниками забезпечує розвиток творчої уяви, асоціативного мислення та художньо-образного сприйняття. У процесі сценічно-пластичної діяльності здобувачі освіти навчаються передавати емоції, внутрішній стан і зміст художнього образу засобами руху, пластики, міміки та жесту. Така діяльність активізує уяву, формує здатність до творчого переосмислення художнього матеріалу та сприяє розвитку емоційного інтелекту.

Особливе значення у розвитку творчої особистості має створення позитивного творчого середовища. І. Павленко та І. Курліщук зазначають, що «найважливішою умовою розкриття творчої активності школярів є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожного. Варто намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожен із школярів міг відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості» [2, с. 90]. Сценічно-пластична діяльність створює умови для творчої взаємодії, розвитку комунікативної культури та формування позитивної емоційної атмосфери у творчому колективі.

Розвиток асоціативно-образного мислення є важливим складником творчої діяльності старшокласників. У процесі виконання пластичних композицій, сценічних етюдів та імпровізаційних вправ учасники творчого процесу вчаться

створювати художні асоціації, інтерпретувати сценічний образ і передавати емоційний зміст художнього задуму засобами пластики. Така діяльність сприяє розвитку креативності, артистизму та здатності до творчого пошуку. Сценічно- пластична діяльність також забезпечує розвиток емоційної виразності, впевненості у власних можливостях та здатності до творчої самореалізації. Залучення старшокласників до театральних і пластичних практик сприяє формуванню художнього смаку, розвитку естетичного сприйняття та творчої індивідуальності. Отже, сценічно-пластична діяльність є ефективним засобом розвитку творчої уяви та асоціативно-образного мислення дітей старшого шкільного віку. Використання сценічного руху, пластичних вправ та театральних практик сприяє розвитку креативності, емоційної виразності, художнього мислення та формуванню творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-методич. посіб. : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.

2. Павленко І. Г., Курліщук І. І. Особливості розвитку творчих здібностей учнів засобами мистецтва в сучасній загальноосвітній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С. 89–93.

ПРОЯВ АСОЦІАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ УЧНІВ ЧЕРЕЗ БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Якимчук Б. І., *кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського національного університету*

Постановка проблеми. У сучасних учнів достатньо часто спостерігаються емоційні труднощі, пов'язані із порушеннями поведінки та утрудненнями до шкільної адаптації, що потребує своєчасної психолого-педагогічної допомоги та корекції. Дослідження, проведені вченими, свідчать про те, що основною

причиною девіантної поведінки є несприятливий психосоціальний розвиток. При цьому показником та умовою успішності процесу соціалізації є адаптація, а першою ознакою порушення соціалізації – дезадаптація [2]. Крім шкільної дезадаптації, асоціальна спрямованість особистості учнів може реалізовуватися за допомогою їхньої булінгової активності. На теоретичному та емпіричному рівнях проблему булінгу достатньо грунтовно вивчена зарубіжними дослідниками (К.Дьюкс, Д.А. Лейн, Е.Мунте, Д.Олвеус, В.Т. Ортон, А.Пікас, Е.Роланд, Д.П Таттум, П.П. Хайнеманн та ін.). В українській психології проблема булінгу почала вивчатися порівняно недавно. В їхніх працях відзначається неоднозначне трактування терміну « булінг» . Під заподіянням шкоди мається на увазі фізичні збитки здоров'ю, насильницьке залучення до споживання психоактивних речовин, психологічний чи психічний вплив (загрози, образи тощо) [5]. На думку Д.Олвеус, булінг є особливою поведінкою, у якому завдається шкоди психічному та фізичному здоров'ю [6].

Мета – розкрити психологічні особливості булінгу та кібербулінгу серед учнівської молоді в освітньому середовищі школи.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день проблема булінгу є однією з найбільш актуальних у підлітковому середовищі. Для учнів характерною є відмова від конструктивних прийомів та соціально прийнятних способів відстоювання власної т. з. із позиції сили та звернення до деструктивних способів побудови взаємин із однокласниками. Учні стикаються із різними формами насильства, зокрема фізичним, психологічним, духовним, соціальним [1]. Будь-яка із цих форм насильства впливаючи на підлітка, веде до зниження його морального, психічного і життєвого статусу, завдаючи фізичні душевні і духовні страждання. Поява булінгу у підлітковому середовищі обумовлена прагненням кривдника (булера) підвищити власний соціальний статус. Таке прагнення веде до виникнення соціальної ієрархії, у якій кожному відводиться роль, відповідно до психологічних характеристик. Так, одні учні стають жертвами, інші - кривдниками. S.M. Swearer, S.Hymel стверджують, що булінг може спостерігатися у разі, коли у учнів відзначаються певні індивідуально-особистісні особливості [10]. Так, для булерів

характерним є високий рівень агресії, потреба у домінуванні, самовпевненість. Булери на відміну від жертв, як правило, не схильні до депресивних симптомів та тривожності. Часто булери мають достатньо високі соціальні навички і здатні маніпулювати оточуючими. Дослідники вважають, що одними із ключових характеристик жертв є схильність до дистимії, низький рівень самооцінки, знижений рівень мотивації до різних видів діяльності (зокрема до навчальної). Жертви булінгу часто мають проблеми з адаптацією до соціуму, мають схильність до психосоматичних розладів та демонструють високий рівень віктимізованості особистості [3; 7]. Найчастіше жертвами булінгу стають підлітки із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, а також із розладами аутистичного спектру, діабетом, епілепсією, діти із порушенням ваги та хронічними захворюваннями, особливо такими, що впливають на зовнішність підлітків. Як зазначають D.L. Haynie, T.Nansel, P.Eiter, жертвами булінгу стають учні, які зіткнулися із труднощами у гендерній та сексуальній самоідентифікації [4]. Поряд з булінгом, останнім часом усе більшого поширення набуває таке явище, як кібербулінг. Відштовхуючись від визначення булінгу, запропонованого Д.Олвеусом, запропоновано розуміти кібербулінг як навмисну, неодноразову та ворожу поведінку особи (або групи осіб), спрямовану на образу інших людей за допомогою використання інформаційних та комунікативних технологій [11]. Позначивши як основні засоби цькування сучасні технології, автор тим самим виокремив головну різницю між булінгом і кібербулінгом. E.Roland визначив кібербулінг як окремий напрямок цькування, який обумовлений навмисними агресивними діями, що здійснюються індивідом або групою систематично протягом певного часу із використанням електронних форм взаємодії проти жертви, яка не в змозі себе захистити [9]. Конкретизуються інструменти кібербулінгу, а саме згадується про те, що для його здійснення можуть бути використані знімки, символи тощо, за допомогою яких кривдник залякує, загрожує, здійснює цькування, переслідування, а також бентежить жертву. Усе це здійснюється з використання інтернету та інших технологій, до яких належать мобільні телефони. D.Ren запропоновано соціальну систему булінг-структури і запропоновано

її докладну версію [8]: ініціатори – булери (для цих учнів характерний високий рівень агресивності, потреба у домінуванні, схильність до маніпулювання, нездатність до емпатії); помічники ініціатора (що навчаються, схильні до прямих проявів булінгу, найчастіше прояви агресії у помічників мають більш виражений характер, ніж у ініціаторів; як правило дії помічників пов'язані із пошуком схвалення у ініціатора та підвищення авторитету в очах оточуючих); захисники жертви (які навчаються, які мають найбільший авторитет серед однолітків, рідко беруть участь у булінгу і рідко самі стають жертвами); жертви (віктимізовані особи із підвищеною тривожністю, депресивними симптомами та труднощами з адаптацією у колективі однолітків; ізольованість та неконфліктність даних індивідів робить їх потенційним об'єктом для цькування); спостерігачі (індивіди, які є свідками булінгу, поки що займають пасивну позицію).

Однією із причин участі у булінгу може бути перфекціонізм агресора. Прагнення до переваг є вродженим почуттям, яке може приймати як негативний (деструктивний), так і позитивний (конструктивний) напрямок. При позитивному прояві переваги спостерігається врахування добробуту інших (можна вести мову про розвиненому соціальному інтересі). Негативний прояв переваги може бути у випадках труднощів адаптації до соціуму. Так, наприклад, прагнення до переваги може виявлятися у вигляді боротьби за соціальний статус у колективі, під час якої такою особистістю можуть застосовуватися деструктивні методи. Почуття неповноцінності також може спонукати учнів до участі у ситуації булінгу. У разі булінг має компенсаторну функцію для агресора, що дозволяє стабілізувати суб'єктивне сприйняття неповноцінності власного « Я» . Ще однією причиною схильності до цькування може стати заздрість, порівнянна із суперництвом, але з інтроспективним характером. Агресор протиставляє себе жертві та намагається її перевершити, але боротьба при цьому має прихований характер і найчастіше справжні мотиви агресора залишаються прихованими від жертви. Причиною булінгу та кібербулінгу може стати помста, яка передбачає досягнення реальної чи уявної несправедливості. Зайвий комформізм також може стати причиною участі у булінгу, при якому учні займають активну позицію у цькуванні

для того, щоб завоювати визнання у більш авторитетних однолітків-агресорів, виправдовуючи при цьому власні дії реальним чи уявним тиском групи. Проблеми у сімейних взаєминах також часто стають причиною булінгу та кібербулінгу. У деяких випадках учні відчувають гостру нестачу уваги з боку сім'ї та знаходять деструктивні способи звернення на себе уваги, одним із яких є булінг. Також залученість до булінгу і кібербулінгу може бути обумовлена надмірною часткою свободи, що надається підлітку усередині сім'ї, коли у цілому відсутні будь-які обмеження на поведінку дитини. У той самий час, жорстка дисципліна у ній, також сприяє розвитку агресивності у дітей з віком, отже, може позначатися і відносинах з оточуючими. І тут учні хіба що перенаправляють агресію, з якою вони зіштовхуються у ній, на своїх однолітків насправді чи кіберпросторі. Нечутливість до емоцій інших людей також може бути причиною булінгу та кібербулінгу учнів. Ті, хто навчається із низьким рівнем емпатії, не відчувають співчуття до своїх жертв і відчувають позитивні емоції від участі у цькуванні. Булінг та кібербулінг може бути наслідком невміння продуктивного вирішення конфліктних ситуацій. Неможливість знайти спосіб припинення конфлікту призводить до того, що конфлікт переходить у цькування, коли агресор використовує перевагу сил на своїй стороні для того, щоб придушити іншу сторону, замість того, щоб вирішити конфлікт. Причиною булінгу та кібербулінгу також можуть бути акцентуації характеру, проблеми в емоційно-вольовій сфері та ін. Поряд із булінгом з'являються нові форми цькування, насильства - кібербулінг, інтернет-тролінг, що призводять до психологічних травм жертви насильства. Наслідки цих видів насильства складно переоцінити, не можна спрогнозувати реакцію жертви на систематичне цькування, утиск, дискримінацію (наслідками можуть бути нервози, депресії, суїцид тощо). Це особливий вид насильства, коли одна людина (або група) фізично нападає, або загрожує іншій, слабшій морально та фізично людині (або групі осіб).

Висновки. Основні причини булінгу у підлітковому середовищі можна розділити на зовнішні, внутрішньоособистісні та внутрішньосімейні. Одним із найважливіших чинників, що визначають ефективність профілактики

асоціальної спрямованості особистості та девіантної поведінки, є створення спеціальних умов отримання учнями освіти, що дозволяють нівелювати чинники, що є в основі їхньої дезадаптації, організація дозвільної діяльності учнів з опорою на можливості розвитку та ресурси їхньої особистості, формування ефективних навичок міжособистісного спілкування та закріплення соціально схвалюваної поведінки.

Список використаних джерел

1. Грись А.М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія. Київ.: Геопринт, 2013. 280 с.
2. Бабаджанова А., Шимко В. Профайлінг поведінкових стереотипів як основа стратегій психологічної допомоги підліткам із девіантною поведінкою. *Психологічний журнал*. 2025. №14. С. 107–115.
3. Ahmed E. Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools / Eliza Ahmed, Valerie Braithwaite. *Social Psychology of Education.* 2004. Vol. 7. P. 35-54. DOI: https://doi.org/10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60
4. Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth / Denise L.Haynie, Tonja Nansel, Patricia Eiter et al. *The Journal of Early Adolescence.* 2001. Vol 21. Iss. 1. P. 29-49. DOI: https://doi.org/10.1177/0272431601021001002
5. Hinduja S. Bullying, cyberbullying, and suicide / Sameer Hinduja, Justin W.Patchin. *Archives of Suicide Research*. 2010. Vol. 14. Iss. 3. P. 206-221. DOI: https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133
6. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do / Dan Olweus. 1st ed. Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell, 1993. 160 p.
7. Olweus D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention / Dan Olweus. *European Journal of Psychology of Education*. 1997. Vol. 12. Iss. 4. P. 495-510. DOI: https://doi.org/10.1007/BF03172807
8. Ren D. Hurt people hurt people: ostracism and aggression / Dongning Ren, Eric D.Wesselmann, Kipling D.Williams. *Current Opinion in Psychology*. 2018. Vol. 19. P. 34-38. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.026

9. Roland E. (1989). Bullying: the Skandinavian research tradition // Bullying in schools, Lane D.A.. Tattum D.P., 21-32.

10. Swearer S.M., Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model / S.M. Swearer, S.Hymel. *American Psychologist*. 2015. Vol. 70. Iss. 4. P. 344-353. DOI: https://doi.org/10.1037/a0038929

11. The world's first definition of "cyberbullying". URL: http://www.cyberbullying.ca

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Яковенко В. В., *доктор філософії, доцент, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

У сучасних умовах реформування спеціальної та інклюзивної освіти актуалізується проблема формування життєвої компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями, важливою складовою якої є розвиток трудових навичок. Трудове виховання традиційно розглядалося як один із провідних напрямів спеціальної освіти, оскільки забезпечувало не лише підготовку до самостійного життя, а й виконувало важливу корекційно-розвиткову функцію. Історико-педагогічний аналіз розвитку трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями дозволяє простежити еволюцію наукових підходів, методів і змісту корекційної роботи, а також визначити перспективи вдосконалення сучасної системи спеціальної освіти [1, с. 17–20].

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема трудового виховання дітей з інтелектуальними порушеннями має глибокі історичні корені. У працях вітчизняних і зарубіжних педагогів XIX–XX століття праця розглядалася як ефективний засіб соціалізації, морального виховання та корекції психофізичного розвитку дитини. Науковці наголошували на необхідності

поєднання навчання з практичною діяльністю, розвитку самостійності та підготовки дітей до посильної суспільно корисної праці [1, с. 45; 2, с. 10].

Перші спроби організації навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Європі були пов'язані з діяльністю лікарів і педагогів, які прагнули поєднати медичний та педагогічний вплив. Одним із провідних напрямів роботи стало залучення дітей до елементарної ручної праці та самообслуговування. У працях Е. Сегена трудова діяльність розглядалася як засіб розвитку сенсорики, моторики та формування базових когнітивних функцій, зокрема уваги й мислення [1, с. 60; 2, с. 55].

У XX столітті трудове виховання посіло провідне місце в системі спеціальної освіти. У спеціальних школах активно впроваджувалися заняття з ручної праці, сільськогосподарської діяльності, швейної справи, столярної та слюсарної роботи. Основною метою трудового навчання була підготовка дітей до майбутньої професійної діяльності та соціальної адаптації. У цей період було сформовано ключові принципи корекційно-педагогічної роботи: доступність, систематичність, практична спрямованість та індивідуальний підхід [2, с. 120–130].

Вітчизняна система спеціальної освіти також приділяла значну увагу трудовому вихованню дітей з інтелектуальними порушеннями. Українські дефектологи розглядали працю як важливий засіб розвитку особистості, формування соціальної активності та корекції пізнавальної діяльності. У спеціальних закладах освіти створювалися навчально-виробничі майстерні, де учні опановували елементарні трудові операції та навички самообслуговування [2, с. 200; 3, с. 90].

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти характеризується переосмисленням змісту трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Акцент зміщується з вузькопрофесійної підготовки на формування життєвої компетентності, навичок незалежного життя та соціальної адаптації. У практику роботи впроваджуються інноваційні технології, елементи ерготерапії, сенсорної інтеграції, проєктної діяльності та цифрових засобів навчання [3, с. 150– 160].

Отже, історико-педагогічний аналіз розвитку трудових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями свідчить про значну роль трудового виховання у становленні системи спеціальної освіти. Еволюція наукових підходів до трудового навчання відображає зміну суспільних поглядів на можливості дітей з особливими освітніми потребами та їхнє право на повноцінну участь у соціальному житті. Використання історичного досвіду в поєднанні із сучасними корекційно-педагогічними технологіями сприятиме підвищенню ефективності розвитку життєвої компетентності та соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Миронова С. П. Історія спеціальної педагогіки : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2021. 280 с.
2. Хохліна О. П. Олігофренопедагогіка : теорія та практика навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ : Педагогічна думка, 2020. 326 с.
3. Шевцов А. Г. Основи спеціальної та інклюзивної освіти : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2023. 312 с.

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Ярцева Д. Р., *здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Харківського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради,*

Корсікова К. Г., *кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

Молодший шкільний вік є одним із найсприятливіших для розвитку пізнавальних процесів і формування інтелектуальних здібностей особистості.

Саме в 1-4 класах відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, формується довільність психічних процесів, здатність до самоконтролю й рефлексії. Тому розумове виховання в початковій школі є визначальним для всього подальшого інтелектуального й соціального розвитку людини.

Актуальність проблеми зумовлена вимогами Нової української школи, яка ставить перед учителем завдання не просто передати знання, а сформувати ключові компетентності: вміння вчитися, мислити критично, розв'язувати реальні проблеми. Водночас сучасні першокласники демонструють труднощі з концентрацією уваги, слабку довготривалу пам'ять, страх помилки й пізнавальну пасивність, спричинені надмірним використанням гаджетів у дошкільному дитинстві. Це вимагає від учителя нових системних підходів до організації розумового виховання.

Мета дослідження – розглянути суть розумового виховання в початковій школі, виявити основні труднощі, з якими стикаються вчителі та учні, та запропонувати шляхи вдосконалення розумового виховання учнів початкової школи

Теоретичну основу дослідження становлять ідеї класиків педагогіки: Ж. Піаже (теорія стадій розумового розвитку) [10, с. 45], М. Монтессорі (принцип « допоможи мені зробити це самому») [8, с. 78], В. Сухомлинського (знання як засіб, а не самоціль) [12, с. 112], Г. Костюка (активізація розумової діяльності) [6, с. 58], С. Гончаренка (самостійність пізнання як критерій ефективності) [3, с. 89]. Сучасні дослідники О. Савченко, Н. Бібік, І. Бех розглядають розумове виховання в контексті компетентнісного підходу НУШ, акцентуючи увагу на розвитку критичного й системного мислення [1, с. 11; 11, с. 15].

Суть розумового виховання полягає в цілеспрямованому розвитку пізнавальних процесів і формуванні логічних операцій мислення через спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність. На відміну від предметного навчання, де головна мета – засвоєння знань, у розумовому вихованні знання виступають засобом розвитку самого мислення. Зміст розумового виховання є комплексним: розвиток сприймання, уваги, пам'яті, уяви, логічних операцій,

зв'язного мовлення-міркування, критичного й дослідницького мислення, формування пізнавальної активності й рефлексивних умінь.

Аналіз реальної практики НУШ засвідчує наявність стійкого комплексу труднощів розумового виховання молодших школярів. Серед них надзвичайно низька стійкість довільної уваги: понад 70 % учнів 1-3 класів нездатні зосереджено працювати довше 12 хвилин. Повільно формуються логічні операції – завдання на закономірності у 3-4 класах виконують правильно лише 25-30 % учнів без підказок. Фіксуються також страх помилки та пізнавальна пасивність, кліпове мислення внаслідок надмірного використання гаджетів, недостатня наступність між дошкільною освітою і першим класом, проблеми організації групової роботи при наповнюваності класів 25-35 учнів [4; 9; 2; 5; 7]. Усі ці труднощі системно взаємопов'язані й потребують комплексного вирішення.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду обґрунтовано ефективні шляхи вдосконалення розумового виховання в початковій школі. По-перше, перехід до блочно-тематичного планування (тривалість блоку 3- 7 тижнів) забезпечує занурення дитини в тему, зміцнює довготривалу пам'ять, підвищує стійкість уваги й внутрішню мотивацію. По-друге, щоденна дослідницько-пошукова діяльність на кожному уроці з обов'язковою фіксацією результатів за схемою « гіпотеза – дослід – висновок – нове запитання» формує науковий стиль мислення вже з 1 класу. По-третє, суворе дотримання фізіологічно обґрунтованого режиму уваги (7-9 хвилин активної роботи – розвивальна пауза: нейрогімнастика, дихальні вправи, ігри на увагу) дозволяє поступово збільшити час концентрованої роботи до 15-20 хвилин. По-четверте, повний перехід на формувальне оцінювання та культуру « помилка – це цінний досвід» усуває страх помилки та розвиває пізнавальну сміливість. По-п'яте, систематична робота над зв'язним мовленням-міркуванням – від схеми « Я думаю, що… тому що…» до розгорнутих текстів-міркувань – є необхідною умовою розвитку критичного мислення. По-шосте, постійна диференціація та індивідуалізація завдань (3-4 рівні складності на вибір учня) реалізує принцип зони найближчого розвитку й знімає страх невдачі.

Отже, ефективне розумове виховання молодших школярів у сучасних умовах НУШ можливе лише за комплексного, системного підходу, коли змінюється вся організація освітнього процесу, а не окремі прийоми. Тільки коли всі визначені шляхи реалізуються щодня й взаємопов'язано, у класі формується середовище психологічної безпеки, радості пізнання й справжньої інтелектуальної активності – середовище, в якому кожна дитина здатна мислити самостійно й творчо.

Список використаних джерел

1. Бондар В. М. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах НУШ : монографія. Київ : Освіта, 2022. 290 с.
2. Гнатюк В. С. Сучасні підходи до діагностики рівня розумового розвитку молодших школярів. *Актуальні питання початкової освіти* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 листоп. 2022 р. м. Житомир / Житомир : ЖДУ, 2022. С. 145–148.
3. Гончаренко С. У. Методологічні основи педагогіки : навч. посіб. Київ : Вища освіта, 2020. 320 с.
4. Григор'єва С. А. Психолого-педагогічні основи інтелектуального виховання : навч. посіб. Львів : Світ, 2020. 345 с.
5. Дмитрук О. Р., Пасічник І. П. Формування навичок самостійного мислення у першокласників. *НУШ: виклики та можливості* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 берез. 2023 р. м.Київ/ Київ : МОН України, 2023. С. 77–80.
6. Костюк Г. С. Активізація розумової діяльності учня : сучасний погляд. *Педагогічний часопис Волині*. 2020. № 4. С. 56–62.
7. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи / за заг. ред. М. А. Демченко. Київ : Фенікс, 2023. 180 с.
8. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки: у початковій школі. 2-ге вид. / пер. з італ. Н. А. Гайдамаки. Харків : Ранок, 2020. 336 с.
9. Овчаренко Н. І. Вплив ігрових технологій на розвиток логічного мислення молодших школярів. *Вісник психології та педагогіки*. 2021. Вип. 16 (2). С. 45–50.

10. .Піаже Ж. Психологія інтелекту / пер. з франц. О. В. Мельника. Київ : Основи, 2021. 240 с.

11. Савченко О. Я. Розумове виховання як складова формування ключових компетентностей НУШ. *Педагогіка і психологія.* 2024. № 3. С. 10–18.

12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 3 : Розвиток мислення в початковій школі. 2-ге вид. Київ : Либідь, 2023. 670 с.

Наукове видання

За загальною редакцією

Галини Федорівни Пономарьової

Освіта як розвивальне середовище: від традицій до інновацій

Матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої Дню науки (м. Харків, 14 травня 2026 рік)

Відповідальна за випуск: Купіна О. В.