

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

МАТЕРІАЛИ

ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ



Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2026

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет педагогічної освіти

**МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Випуск 11

Виходить з 2016 року

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2026

УДК 378.4.096:37.012](477.83-25):001.891"2025"](06)

М 32

*Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол № 6 від 22 грудня 2025 року)*

Відповідальний за випуск *Дмитро Герцюк*

М32 **Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти.** – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2026. – Вип. 11. – 236 с.

Подано матеріали звітної наукової конференції факультету педагогічної освіти, яка відбулась 05–06 лютого 2026 року. Наведено результати науково-педагогічних досліджень викладачів, аспірантів і здобувачів факультету за 2025 рік.

УДК 378.4.096:37.012](477.83-25):001.891"2025"](06)

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2026

**НАУКОВА РОБОТА
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
У 2025 РОЦІ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Дмитро Герцюк,

*декан факультету педагогічної освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Організація наукової роботи на факультеті педагогічної освіти у 2025 році залишалася одним із пріоритетних напрямків його діяльності.

У межах робочого часу викладачів кафедрами факультету виконувалися 6 тем.

***Тема 1.** «Науково-педагогічні та організаційно-дидактичні засади формування освітнього простору вищої освіти України: історичні ретроспективи, зарубіжний досвід, інноваційні підходи та технології» (наук. керівник д. п. н., проф. Біляковська О. О.)*

Узагальнені результати виконання теми за звітний рік:

досліджено вплив європейських інтеграційних процесів і прогресивного зарубіжного досвіду на модернізацію вищої освіти України; сучасні тенденції розвитку цифрового суспільства, що зумовлюють перехід закладів вищої освіти до нової концепції професійної підготовки майбутніх фахівців; процеси діагностування та умови формування культури наукового мислення і наукової культури здобувачів вищої освіти; проблеми педагогічної взаємодії як багатовимірною явища; особливості управління та вирішення конфліктів у закладах вищої освіти; актуальні аспекти STEM/STEAM-освіти у межах проектування різних активностей у просторі музею;

проаналізовано персоналізований підхід до організації навчання студентів на засадах компетентнісно зорієнтованої парадигми вищої освіти; оптимізації освітнього простору закладів вищої освіти засобами комп'ютерного дизайну; теоретичні та дидактичні засади організування змішаного навчання студентів у закладах вищої освіти; організацію освітнього процесу в дистанційних школах;

розглянуто інтернаціоналізацію як стратегію розвитку провідних університетів України та Європи, виокремлено внутрішні та зовнішні форми інтернаціоналізації ЛНУ імені Івана Франка; структуру, вимоги до електронного навчального курсу, різноманітність платформ для створення і впровадження електронних курсів;

конкретизовано соціальні та педагогічні передумови становлення домашньої освіти в Україні, кількісні та якісні показники цього явища; практичні аспекти використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти; роль і значення проектних, програмних та терапевтичних занять у просторі музею.

За результатами виконання теми захищено 4 дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії, опубліковано 1 монографію, 26 статей, 27 тез доповідей на конференціях.

Тема 2. Теоретичні та практичні засади професійної підготовки фахівців початкової та дошкільної освіти в умовах сучасних викликів (наук. керівник доц. Шаран О. В.)

Узагальнені результати виконання теми за звітний рік:

досліджено особливості професійної підготовки майбутніх учителів та вихователів, зокрема питання педагогічної майстерності, цифрової, методичної та психологічної готовності педагогів до роботи в умовах змішаного, дистанційного та інноваційного навчання;

проаналізовано нормативно-правові засади освітнього процесу, вимог професійних стандартів учителя початкової школи та вихователя ЗДО; інноваційні підходи у змісті професійної підготовки, використання інтерактивних, ігрових, нейропедагогічних та STEM-технологій у початковій школі й закладах дошкільної освіти;

узагальнено результати теоретичних і прикладних досліджень щодо формування ключових професійних компетентностей майбутніх учителів і вихователів, розвитку педагогічної творчості, академічної доброчесності, здоров'язбережувальної та комунікативної компетентностей.

За результатами виконання теми захищено 1 дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора філософії, опубліковано 1 монографію, 2 навчальні посібники, 5 інших наукових видань, 4 електронні курси, 4 статті у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus, 33 статті у фахових виданнях України, 7 статей в інших виданнях України, 20 тез доповідей на міжнародних конференціях, 33 тез доповідей на вітчизняних конференціях.

Тема 3. «Міжкультурна освіта: теоретичні та практичні підходи для гармонізації полікультурного освітнього середовища в закладах вищої освіти (наук. керівник доц.– Бойко Г. О.).

Узагальнені результати виконання теми за звітний рік:

досліджено теоретичні аспекти полікультурної освіти; проблеми формування полікультурного освітнього середовища в умовах закладу вищої освіти; механізми впровадження інноваційних технологій викладання у вищій освіті; засади формування професійної ідентичності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища;

проаналізовано професійну підготовку вчителя в умовах воєнного стану; професійний імідж здобувача у педагогічних умовах закладу вищої освіти; вплив масмедіа на формування комунікативної компетентності в дітей дошкільного віку; інтеграцію граматики та літератури в навчальних курсах англійської мови для студентів педагогічних спеціальностей;

визначено особливості проведення занять в Освітній лабораторії підготовки фахівців освітньої галузі; інтерактивні методи навчання на уроках англійської мови у початкових класах; гейміфікацію як інноваційний підхід до організації навчання англійської мови в початкових класах.

За результатами виконання теми опубліковано 1 монографію, 2 електронні курси, 4 статті у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus, 9 статей у фахових виданнях України, 2 статті в інших виданнях України, 7 тез доповідей на міжнародних конференціях, 13 тез доповідей на вітчизняних конференціях.

Тема 4. Трансформації практик розвитку мовлення та соціо-психолого-педагогічного супроводу осіб з інтелектуальною недостатністю: реалії сьогодення (наук. керівник – проф. Островська К. О.)

Узагальнені результати виконання теми за звітний рік:
розглянуто забезпечення механізму надання соціально-психологічних, психотерапевтичних, реабілітаційних та правових послуг в громаді за принципами адресності, індивідуального підходу, доступності, відкритості та добровільності; забезпечення ефективної координації діяльності суб'єктів соціального спрямування у наданні соціальних послуг у громаді шляхом співробітництва та партнерства з громадськими об'єднаннями;

проаналізовано стан корекційно спрямованої інклюзивної освіти дітей з порушеннями психічного розвитку у контексті підготовки педагогічних працівників як елементу комплексного підходу до інклюзії дітей з порушеннями психічного розвитку;

конкретизовано модель системи комплексного супроводу дітей з порушеннями психічного розвитку на прикладі диференційованого та індивідуального підходу до дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги в інклюзивному освітньому процесі;

розроблено технологію супроводу на основі індивідуального та диференційованого підходу до дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги та іншими порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі для широкого кола психолого-педагогічних працівників, адміністраторів, батьків.

За результатами виконання теми опубліковано 1 розділ колективної монографії, 3 статті у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus; 5 статей в інших наукових виданнях, 54 тез доповідей на конференціях, 34 тези конференцій у співавторстві зі студентами та 12 одноосібних тез конференцій студентів.

Тема 5. *«Теоретичні та практичні засади професійної підготовки фахівців соціальної сфери в контексті сталого розвитку» (наук. керівник – доц. Столярук О. Ю.).*

Узагальнені результати виконання теми за звітний рік:

досліджено сучасні виклики та механізми формування професійної резильєнтності соціальних працівників, особливості їхньої діяльності в умовах війни, післявоєнного відновлення, демографічного старіння, а також роль соціальної роботи у забезпеченні сталого розвитку громад і суспільства загалом;

проаналізовано зарубіжний досвід підготовки фахівців соціальної сфери, ефективність кейс-менеджменту, волонтерських практик, цифрових технологій і трансформацій у соціальній роботі, вплив медіа-стереотипів, булінгу, копінг-стратегій молоді та соціально-психологічні аспекти адаптації ветеранів і вразливих груп населення;

розроблено концептуальні засади, практичні механізми та рекомендації з адаптації освітніх програм спеціальності «Соціальна робота» до умов кризи та сталого розвитку, а також оновлене навчально-методичне забезпечення дисциплін, орієнтоване на формування компетентностей фахівців соціальної сфери нового покоління;

апробовано інноваційні педагогічні технології, електронні освітні ресурси, моделі міждисциплінарної та практико-орієнтованої підготовки фахівців соціальної сфери, які забезпечують готовність випускників до ефективної роботи в умовах сучасних і майбутніх соціальних викликів.

За результатами виконання теми опубліковано 7 монографій (з них 5 за кордоном), 3 навчальні посібники, 4 статті у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus, 15 статей у фахових виданнях, у інших закордонних виданнях – 1 статтю, 23 тез доповідей на конференціях.

Тема 6. *Здоров'язбережувальні аспекти та інноваційні педагогічні технології у фізичному вихованні студентської молоді (наук. керівник, проф. Шукатка О. В.).*

Узагальнені результати виконання теми за звітний рік:

здійснено аналіз проблем професійної підготовки майбутніх фахівців до здоров'язбережувальної діяльності, перевірку рівня вмінь та навиків студентів до формування культури здоров'язбереження шляхом використання авторської методики підготовки майбутніх фахівців;

доведено актуальність і значущість щоденної фізичної активності для формування культури здоров'я у студентів, аргументовано користь фізичних вправ для організму людини та для здорового способу життя.

За результатами виконання теми опубліковано 1 статтю у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science і

Scopus, 12 статей у фахових виданнях України, 5 статей в інших виданнях України, 160 тез доповідей на конференціях.

Актуальні наукові проблеми розглядалися у контексті діяльності лабораторій факультету педагогічної освіти.

У межах роботи *Лабораторії музейної педагогіки* (завідувач – проф. Караманов О. В.) розроблено цикл адаптованих проєктних занять зі студентами у Музеї історії та Археологічному музеї Львівського національного університету ім. І. Франка та музеях м. Львова – Музеї скла, Музично-меморіальному музеї С. Крушельницької, мистецьких просторах «Zenuk Art Gallery», «Jam Factory Art Center», «Mercury Art Center». У межах співпраці з Президією МАН та Інститутом педагогіки НАПН України проводиться робота над розробкою «Програми розвитку музейної педагогіки в Україні».

В межах роботи *Лабораторії Нової української школи* (завідувач – доц. Проц М.О.) організовано та проведено курси підвищення кваліфікації для викладачів спеціальності 014 «Середня освіта» (21–23 листопада 2024 р.) та для директорів і заступників директорів суботніх/недільних шкіл за кордоном (16–30 червня 2025 р.); 5 тренінгів, 3 науково-практичні семінари-практикуми, 2 гостьові лекції, 4 зустрічі-тренінги для студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, викладачів та учителів початкової школи.

В межах роботи *Лабораторії нових технологій та інновацій у спеціальній та інклюзивній освіті* проведено понад 500 off-line та on-line консультацій для вразливих верств населення (військовослужбовці та їхні родини, родини загинув, родини внутрішньо переміщених осіб в результаті війни, біженці в країнах Західної Європи); здійснено організацію та проведення понад 20 навчальних тренінгів для 200 фахівців для підвищення їх обізнаності з передовими техніками психотерапії та травмотерапії. Для надання фахового супроводу у проведенні консультацій підготовленими фахівцями, які вже після проведення навчання надають консультації постраждалим особам внаслідок війни, було організовано низку супервізійних та інтервізійних заходів. Ініціатива є ефективним шляхом відновлення та збереження ментального здоров'я українських громадян, підвищення їх потенціалу для відбудови України після закінчення війни.

У звітному році виконання продовжувалося виконання регіонального експерименту «Впровадження структурно-функціональної моделі забезпечення комплексної підтримки української освіти за кордоном» (наук. керівник – проф. Островська К. О.). Проведено ряд організаційних заходів, семінарів-тренінгів, серію on-line семінарів-тренінгів для підготовки корекційних педагогів, консультантів психотерапії в Україні та за кордоном, здатних здійснювати резильєнтний підхід в реабілітації осіб, які постраждали від війни. Відбулися зустрічі

керівного складу Департаменту освіти і науки ЛОДА та факультету педагогічної освіти із вчителями українських суботніх шкіл в Португалії; організовано курси підвищення кваліфікації для директорів, вчителів українських суботніх шкіл за кордоном (105 осіб) із залученням науково-педагогічних працівників факультету педагогічної освіти та директорів українських ЗЗСО (72 год.).

Організовано консультування дітей із порушеннями психофізичного розвитку, які потребують психолого-педагогічної і корекційної роботи, а також on-line консультування провідними логопедами кафедри спеціальної освіти дітей біженців, які потребують корекції мовленнєвих порушень.

За звітний період досягнуто вагомих здобутків у *підготовці науково-педагогічних кадрів*. Співробітниками факультету захищена 1 дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії:

- *Шоловій Т.-М. І.* «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах змішаного навчання» (наук. кер. проф. Мачинська Н. І.)

Крім того, 4 дисертації захистили випускники аспірантури за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки:

- *Лепех М. Т.* «Науково-педагогічні погляди Івана Бартошевського» (наук. кер. доц. Лещак Т. В.);

- *Ромашко О. І.* «Формування іншомовної компетентності курсантів немовних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (наук. кер. проф. Караманов О. В.);

- *Рибак О. П.* «Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у цифровому просторі» (наук.кер. доц. Корняк В. С.);

- *Гавришків О. Б.* «Формування готовності майбутніх офіцерів до професійного зростання у контексті акмеологічного підходу» (наук. кер. проф. Мачинська Н. І.).

У звітному році на факультеті педагогічної освіти було проведено низку *наукових заходів*:

конференції – Міжнародна наукова конференція «Професійно-педагогічна підготовка фахівців в умовах університетської освіти: досвід, новачі, перспективи» (до 10-ліття факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка) – 21 лютого 2025 р.; XVI Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді» (5–6 травня 2025 р.); «Професійна освіта та зайнятість осіб з особливими потребами: інноваційні підходи» (10–11 червня 2025 р.); IV Міжнародна наукова конференція «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий та вітчизняний вимір» (24–25 жовтня 2025 р.);

Всеукраїнська науково-практична конференція «Діяльнісний підхід у дошкільній та початковій освіті» (14 листопада 2025 р.); VI Всеукраїнський педагогічний конгрес «Проблеми реформування освіти в Україні крізь призму резолюції і постанови Першого Українського Педагогічного Конгресу» (02–03.11.1935 р.) (04–05.11.2025 р.).

Викладачі кафедр факультету у звітному році здійснювали *опонування та рецензування дисертаційних досліджень* – проф. Біляковська О. О., проф. Островська К. О., доц. Андрейко Б. В., доц. Герцюк Д. Д., доц. Сірант Н. П., доц. Шаран О. В., доц. Яремчук Н. Я.; рецензування монографій, навчальних посібників (проф. Мачинська Н. І., проф. П'ятакова Г. П.).

У *редакційних колегіях* вітчизняних та зарубіжних наукових журналів виконували обов'язки професори Біляковська О. О., Галян О. І., Островська К. О., Мачинська Н. І., Шукатка О. В., Шевченко В. М., Караманов О. В., П'ятакова Г. П.; доценти Герцюк Д. Д., Заячук Ю. Д., Мицишин І. Я., Заячківська Н. М., Лобода В. В., Ковальчук Л. О., Нос Л. С., Субашкевич І. Р., Сулятицький І. В., Яремчук Н. Я.

У *спеціалізованих вчених радах* працювали професори Біляковська О. О., Мачинська Н. І., Островська К. О., Шевченко В. М., Шукатка О. В.; доценти Шаран О. В., Яремчук Н. Я.

До роботи у *галузевих експертних радах* Національного агентства забезпечення якості вищої освіти залучалася проф. Островська К. О., у *ролі експертів* – проф. Біляковська О. О., доц. Породько М. І.

У 2025 році викладачі факультету були задіяні до виконання наступних міжнародних проєктів:

- Проєкт Еразмус+ КА2 «Університети-громади: посилення співпраці (UNICOM)» (2023–2025);
- Проєкт DigiUni (Цифровий університет – Відкрита українська ініціатива) (2023–2026);
- DAAD Проєкт «Східне партнерство» у рамках Співпраці між Інститутом спеціальної освіти Ганноверського університету імені Готфрида Вільгельма Лейбніца та факультетом педагогічної освіти ЛНУ імені Івана Франка (2023–2025);
- Проєкт «Prometeus» за підтримки Фінського національного агентства з питань освіти «Сприяння підготовці вчителів та інноваційній педагогіці для зміцнення спроможностей української вищої освіти для післявоєнного відновлення» (01.08.2024–31.12.2026). Координатор доц. О. Столярик.

Наукові закордонні стажування здійснили професори Мачинська Н. І., Островська К. О., П'ятакова Г. П., Караманов О. В., доценти – Герцюк Д. Д., Галока О. С., Денисяк Ю. В., Крохмальна Г. І., Джура Н. М., Столярик О. Ю., Породько М. І., Турко Б. Б.

Доц. Заячук Ю. Д. як номінтка стипендії Британської Академії наук, у звітному році завершила 2-річне наукове стажування Оксфордському університеті. Аспірантка Юлія Дмитрів (спеціальність “Освітні, педагогічні науки”) як стипендіантка програми академічних обмінів імені Фулбрайта, яка спонсорується Державним департаментом США, у 2024–2025 н. р. проходила навчання в Університеті штату Джорджія (США).

У 2025 році викладачами факультету *опубліковано*

8 статей у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus (Q1, Q2): Галян О. І., Джура Н. М., Лушинська О. В., Марчук А. В., Столярик О. Ю., Шаран О. В. – 2, Сидорович О. І.;

11 статей у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз даних Web of Science, Scopus (Q3, Q4, без квартиля): Біляковська О. О.; Біляковська О. О., Заячківська Н. М.; Бордіян Я. І.; Яремчук Н. Я., Калагурка Х. І., Турко Б. Б.; Мишишин І. Я., Калагурка Х. І.; Шукатка О. В., Столярик О. Ю. – 2; Сидорович О. І.; Заячук Ю. Д.; Шевченко В. М.;

9 статей в інших закордонних виданнях; 101 – у фахових виданнях України; 23 – у інших виданнях України; 338 тез доповідей на наукових конференціях, з них 65 – на міжнародних.

Значним науковим доробком у звітному році стала підготовка викладачами кафедр

10 монографій, з них – 6 колективних (обсягом 6,7 друк. арк.) у закордонних виданнях (українські автори – Н. Новосельська; О. Столярик; В. Корнят, О. Столярик, О. Цимбала, А.Марчук; О. Столярик; В. Лобода; О. Столярик) і 4 (обсягом 23 друк. арк.), виданих в Україні (автори – Т. Лещак (у співавт.); Н. Мачинська, Г. Крохмальна, Л. Нос та ін.; О. Столярик (у спіавт.); І. Сулятицький (у співавт.);

4 навчальних посібників (обсягом 29,8 друк. арк.) (автори С. Лозинська – 1, О. Столярик – 3);

13 електронних курсів (автори – Л. Ковальчук – 4, О. Галян; М. Крива; Ю. Деркач; Н. Сірант; Г. Подановська – 2; Н. Яремчук, М. Проц, О. Галука).

Побачило світ 2 випуски *Вісника Львівського університету. Серія Педагогічна*, який внесений до міжнародної наукометричної бази Index Scopernicus (IS).

Помітних успіхів досягнуто в *організації студентської наукової роботи*. Низку наукових заходів провело факультетське *Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих вчених*: практичний семінар «Перші кроки у науку», інтерактивну дискусійну панель «(Не) тривожна наука», Четверту (V) Всеукраїнську науково-практичну конференцію студентів, аспірантів та молодих учених «Педагогічна наука у світі реформ та викликів».

У студентському науковому доробку проведення трьох наукових конференцій: I Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих вчених «Сучасні тенденції розвитку теорії та практики соціальної роботи в умовах війни та повоєнного відновлення» (Львів, 03 квітня 2025 року), IX-а Міжнародна студентська наукова конференція «Сучасні погляди та актуальні проблеми педагогічної освіти» (21.03.2024 р.); XXIV і XXV Всеукраїнські студентські наукові конференції «Актуальні проблеми освіти в Україні» (14.11.2024 р., 14.05.2025 р.).

Студентами опубліковано 24 статті самостійно і 60 статей у співавторстві і відповідно 155 і 363 тези доповідей на наукових конференціях. 95 здобувачів освіти факультету взяли активну участь у першому турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, з них 7 стали переможцями були нагороджені дипломами I ступеня. У першому етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з навчальної дисципліни «Педагогіка» та зі спеціальностей «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Спеціальна освіта» взяли участь 79 учасників, з них 4 були нагороджені грамотами за перше місце.

Загалом науковий доробок факультету педагогічної освіти у 2025 році засвідчив про високий потенціал кадрового складу структурного підрозділу, його готовність розв'язувати актуальні наукові проблеми сучасної освіти.

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТА ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Світлана Лозинська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Якісна дошкільна освіта є фундаментом освітньої системи, адже саме на цьому етапі формуються базові компетентності, соціальні та емоційні навички, необхідні для подальшого навчання і життя. Вона забезпечує рівні стартові можливості для всіх дітей, сприяючи їхньому всебічному розвитку та успішній адаптації у школі.

Одна з головних цілей нового закону «Про дошкільну освіту», який набрав чинності 1 січня 2025 року, – зробити дошкільну освіту більш сучасною, ефективною та гнучкою. Однак його повний вплив ще належить побачити, оскільки низка нормативно-правових актів, які визначатимуть тлумачення та впровадження норм закону, лише впроваджується. Українське законодавство про дошкільну освіту визначає широкий спектр вимог стосовно доступу, інклюзії, забезпечення якості, мови, кваліфікації персоналу, безпеки, здоров'я, участі батьків і фінансування, водночас закріплюючи інституційну автономію в академічних, фінансових та організаційних питаннях. Закладам дошкільної освіти дозволяється розробляти і впроваджувати власні освітні програми за умови їх відповідності державному стандарту, а вихователі користуються значною педагогічною свободою у виборі методів навчання. Фінансова автономія дозволяє закладам самостійно розпоряджатися бюджетами та розподіляти ресурси. Однак ця автономія часто підринається іншими законодавчими актами та жорсткими нормативами, що ускладнює ефективну самоврядність [1].

Відповідно до прийнятого Закону, дошкільна освіта може надаватися у різних формах власності й типах організації освітньої діяльності: окремими закладами, дошкільними підрозділами у складі юридичних осіб або індивідуальними підприємцями. Структури управління включають власника, керівника та педагогічну раду. Додаткові самоврядні органи, що складаються з працівників і батьків, також можуть брати участь у здійсненні інституційного нагляду, оцінки діяльності закладу на основі звітів керівника й ініціювати аудит. Також заклади дошкільної освіти можуть застосовувати різні моделі надання послуг:

- ясла (для дітей віком від трьох місяців до трьох років);
- дитячий садок (для дітей віком від двох до шести або семи років);
- компенсаційний ясла-садок для дітей з особливими освітніми потребами;
- мобільний дитячий садок, що надає послуги за місцем проживання дітей з використанням спеціально обладнаних транспортних засобів;
- сімейний садок, що працює в індивідуальному житловому будинку;
- мінісадок (до п'яти дітей);
- центр педагогічного партнерства, що передбачає обов'язкову участь батьків;
- центр розвитку дитини, що пропонує освітні та розвиткові послуги, зокрема для дітей, які здобувають дошкільну освіту в інших закладах або в сім'ї. івими освітніми потребами — від двох до семи або восьми років) [2].

Отже, різноманіття типів організації освітньої діяльності – від традиційних дитячих садків і ясел до мобільних садків, сімейних та мінісадків – дозволяє враховувати індивідуальні потреби дітей і можливості громад. Запровадження центрів педагогічного партнерства та центрів розвитку дитини підсилює участь батьків та створює додаткові можливості для освітньо розвивальних послуг. Це дає змогу наблизити дошкільну освіту до дитини, зробити її гнучкою, мобільною та адаптованою до різних життєвих умов. Реформування дошкільної освіти в Україні спрямоване на створення сучасної, інклюзивної, стійкої та якісної системи, яка відповідає потребам дітей, родин і суспільства. Зміни, передбачені законом і підзаконними актами, демонструють прагнення держави забезпечити кожній дитині рівний старт, а кожному закладу – інструменти для ефективного розвитку.

1. Закон України № 3788-IX від 06.06.2024 «Про дошкільну освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>.

2. Закон про дошкільну освіту – 2025: зміни та нововведення // Педрода. Аналітична стаття про нові типи організації освітньої діяльності (2025) <https://oplatforma.com.ua/article/2602-zmni-do-zakonu-pro-doshklnu-osvtu>.

СТРУКТУРНО-ЦИКЛІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: КОГНІТИВНИЙ, СОЦІАЛЬНО- ЦІННІСНИЙ ТА КРЕАТИВНИЙ ВИМІР ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Олена Галян,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри початкової та дошкільної освіти

Підготовка майбутніх педагогів вимагає комплексного підходу, який би інтегрував теоретичні знання, соціальні компетентності, ціннісні орієнтири та креативність як основу педагогічної діяльності. Структурно-циклічний підхід як методологія організації освітнього процесу пропонує таку інтеграцію через поетапне повторення та ускладнення навчального змісту, що забезпечує глибинне засвоєння матеріалу й розвиток значущих професійних компетентностей. Важливим у такій моделі навчання є перехід «від знання до дії» та «від прийняття до творчого втілення», що відповідає послідовним етапам формування цілісної педагогічної суб'єктності майбутніх фахівців.

Структурно-циклічний підхід базується на ідеї поетапного, повторюваного, але кожного разу на вищому рівні змістовного, інтелектуального та діяльнісного оновлення знань, умінь і особистісних настановлень. Основу такого підходу становить модель освітнього циклу, яка передбачає: *формування знань – практичне застосування – рефлексію та оцінювання результатів – ускладнення змісту*. Кожен цикл забезпечує інтеграцію теорії та практики, стимулює формування професійного мислення та готовності до реальної педагогічної діяльності.

Формування професійних компетентностей майбутніх педагогів із використанням структурно-циклічного підходу варто розглядати в трьох вимірах: когнітивному, соціально-ціннісному та креативному.

Когнітивний рівень у структурно-циклічному підході базується на побудові теоретичної матриці – системи взаємопов'язаних знань і понять, які студенти послідовно опрацьовують і поглиблюють на кожному циклі. Кожен цикл містить чотири фазові компоненти: орієнтація (активація попередніх знань), опанування теорії, практична діяльність і рефлексія. Завдяки повторюваності з ускладненням створюється умовне «дерево знань», яке дає змогу студентам не лише запам'ятовувати факти, а й формувати навички аналізу, синтезу та критичного мислення. Цей підхід ґрунтується на теоретичних концепціях Ж. Піаже (етапи формування мисленнєвих операцій), Л. Виготського (у взаємодії з більш досвідченими учасниками освітнього процесу відбувається поступове опанування нових компетентностей) та Д. Колба (цикл досвідного навчання: конкретний досвід – рефлексія – формування абстрактних концепцій – активне

експериментування), що підкреслюють важливість поступового ускладнення знань і досвіду з активним залученням суб'єкта в процес пізнання.

Освітній процес завжди є соціальною взаємодією, тому структурно-циклічний підхід інтегрує розвиток соціальних компетентностей. Активні методи навчання – дискусії, групові проекти, рольові ігри – забезпечують розвиток емпатії, формування навичок комунікації, співпраці, а також врахування індивідуальних та культурних особливостей учасників освітнього процесу. Цей вимір відповідає концепції соціального конструктивізму, де знання створюється у взаємодії, а соціальна суб'єктність педагога визначається через здатність до спільного пошуку рішень та прийняття різноманітності думок. Крім того, професійна підготовка не може ігнорувати ціннісний вимір, що формує навчальну і професійну мотивацію, педагогічну етику і відповідальність у майбутніх педагогів. Структурно-циклічний підхід забезпечує включення ціннісних дискусій, етичних кейсів, рефлексивних практик у кожен цикл, створюючи умови для усвідомлення особистих та професійних цінностей. Важливою є орієнтація на гуманістичні цінності, толерантність, повагу до особистості дитини, що узгоджується з концепцією етики турботи та ідеями формування суб'єктності як ціннісно орієнтованої площини педагогічної співдії.

Сучасний педагог має бути не лише носієм знань, а і творцем освітніх ситуацій, здатним інноваційно підходити до освітнього процесу. Структурно-циклічний підхід стимулює креативність через проектну діяльність, роботу з проблемними задачами, розробку авторських занять/уроків, експериментальні методи. Циклічна повторюваність з ускладненням сприяє розвитку гнучкості мислення і готовності до саморозвитку, що є важливим складником педагогічної творчості.

Для підтримки всіх вимірів структурно-циклічного підходу ефективними є такі форми роботи: дискусії з етичних дилем і ціннісних кейсів; проектні завдання з розроблення навчального контенту з акцентом на соціальній відповідальності та інклюзивності; рольові ігри та імітація діяльності; рефлексивні щоденники для аналізування емоційних реакцій та професійних цінностей; моделювання педагогічних інновацій із їх представленням та подальшим обговоренням.

Структурно-циклічний підхід ґрунтується на ідеї циклічності навчання – повторенні, поглибленні й розширенні знань і вмінь, що сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та творчої активності. У контексті підготовки педагогів ця модель забезпечує не лише накопичення теоретичного матеріалу, а і його практичне застосування і переосмислення. Важливо, що циклічність дає змогу вибудувати цілісну траєкторію навчання – від базових уявлень до здатності самостійно діяти в професійних ситуаціях. Цьому сприяє перехід від знання до дії та від

прийняття до творчого втілення як послідовних, взаємопов'язаних етапів. Перший створює основу для практичного застосування, другий – розширює межі діяльності через творчість і ціннісну рефлексію. Такий підхід забезпечує глибоке засвоєння навчальної інформації та готовність до гнучкого застосування знань у реальних педагогічних умовах. Він також підтримує формування професійної ідентичності, яка ґрунтується на поєднанні знань, умінь і цінностей.

Підготовка майбутніх педагогів на засадах структурно-циклічного підходу логічно спричиняє декілька ефектів. Перший – удосконалення структури освітніх програм. Чітке розмежування змістових циклів – аналітичного, діяльнісного, рефлексивного та практико-орієнтованого – забезпечує логіку та узгодженість в організації освітнього процесу. Другий результат – підвищення ефективності освітнього процесу. Циклічність сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, адже здобувачів повертаються до тем, знайомих із попередніх етапів, але розглядають їх на новому методологічному рівні. Це спричиняє глибше розуміння педагогічних явищ, формує здатність до порівняння, аналізу та інтеграції знань. Третій ефект – розвиток професійної компетентності студентів. Структурно-циклічний підхід підсилює практичну спрямованість навчання, оскільки кожен змістовий цикл містить практичну апробацію знань. Це сприяє формуванню професійних навичок, розвитку рефлексії, здатності оцінювати власні дії та конструювати індивідуальні освітні стратегії. Стратегічне значення має четвертий ефект – підвищення якості підготовки майбутніх педагогів. Результатом структурованості, циклічності та послідовності є прояв самостійності й відповідальності студентів, які здатні мислити системно та ухвалювати адекватні ситуації педагогічні рішення. Це відповідає вимогам до професійної компетентності майбутніх педагогів та орієнтує на реалізацію компетентнісного й суб'єктнісно-орієнтованого підходів.

Структурно-циклічна модель освітнього процесу суголосна ідеї розвивального підручника А. Фурмана. Обидві концепції – педагогіка творення, а не відтворення. Вони спрямовані насамперед на становлення суб'єкта власної педагогічної дії.

Структурно-циклічний підхід – інструментальна та методологічна основа оновлення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів. Його впровадження створює умови для цілісного розвитку майбутнього педагога, забезпечуючи глибокий когнітивний рівень, розвиток соціальної суб'єктності, формування ціннісної орієнтації та стимулювання креативності. Його впровадження забезпечує логічність, узгодженість і результативність освітнього процесу, що в остаточному підсумку позитивно впливає на якість освіти загалом, готовність майбутніх педагогів до викликів професійної діяльності.

ВІД ГРИ ДО ПРОФЕСІЇ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Наталія Вінарчук,

доктор філософії,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасна освітня парадигма ґрунтується на розумінні того, що навчання є активним процесом, у якому здобувач освіти – не пасивний слухач, а суб'єкт діяльності. Саме тому діяльнісний підхід набуває особливого значення в системі дошкільної та педагогічної освіти. Він забезпечує формування компетентностей, розвиває пізнавальну активність, сприяє самостійності й творчості.

У дошкільному віці провідною є ігрова діяльність, через яку дитина пізнає світ, засвоює соціальні ролі, вчиться співпрацювати, мислити, приймати рішення. У грі реалізується природна потреба дитини діяти, пробувати, помилятися й шукати нові способи розв'язання завдань. Саме через гру дошкільник проходить важливий шлях становлення особистості – від наслідування до творчості.

Діяльнісний підхід, як зазначає Т. Молнар, заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю зумовлена. При цьому діяльність розуміється як активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у вирішенні життєво важливих задач, що визначають існування і розвиток людини. Людина не народжується з готовими поглядами на світ, знаннями про нього, умінням вирішувати задачі. Тому діяльнісний підхід повинен реалізуватися в учінні, тобто процес учіння необхідно розглядати як діяльність.

Діяльнісний підхід, який зумовлює засвоєння змісту професійної освіти майбутніми вихователями ЗДО завдяки їх поетапному входженню у професійну практичну діяльність. Будь-яка діяльність обов'язково передбачає наявність мети, її усвідомленість, та індивідуальна вмотивованість для її реалізації. Ми погоджуємося з позицією Н. Мачинської, що реалізація ідей діялісного підходу забезпечує створення необхідних умов поетапного залучення майбутніх педагогів у реальну практичну діяльність [2].

Сучасний стан системи освіти в Україні потребує підвищення рівня професійної підготовки фахівців закладів дошкільної освіти в цілому. Необхідність перегляду положень системи освіти зумовлена впровадженням нового Базового компоненту дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти 2021) [1], розробка нових професійних стандартів «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти»

(2021) та «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021)), що вимагає від закладів вищої освіти досконалої підготовки майбутніх вихователів, формування їхньої фахової майстерності.

Сьогодні важливим завданням закладів вищої освіти постає підвищення рівня професійної підготовки студентів та формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, адже оновлюється система методів, прийомів та технологій навчання в дошкільній освіті.

Професійна підготовка педагога, її удосконалення здійснюється протягом усього життя. Кожен життєвий етап впливає на формування та становлення педагога як компетентного фахівця, оновлюються засоби, методи, форми професійної діяльності. На процес професійної підготовки безперечно впливає стан освіти, тому підготовка педагога у вищій школі постійно потребує здійснення змін, спрямованих на нову генерацію майбутніх фахівців.

Вважаємо, що професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти виступає: складовою та якісним показником методичної культури вихователя закладу дошкільної освіти, система організаційно-педагогічних заходів і засобів, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу в умовах ЗВО, спеціально організований цілісний освітній процес підготовки майбутніх фахівців для дошкільної освіти в умовах ЗВО, багатофактурна структура професійної компетентності майбутнього вихователя, що характеризується чітко визначеними якісними показниками.

Проте важливою умовою успішного застосування діяльнісного підходу є професійна готовність вихователя. Саме тому у вищій педагогічній освіті слід створювати умови для навчання майбутніх педагогів у діяльності. Студент має не лише засвоїти теорію, а й прожити педагогічний досвід у дії. Це можливо через рольові ігри, педагогічні тренінги, моделювання ситуацій, проведення занять із використанням методів навчання через гру.

У процесі університетської підготовки важливо організувати інтерактивні заняття, де майбутні вихователі виступають у ролі дітей, педагогів, спостерігачів. Така діяльність дозволяє їм краще зрозуміти психологію дитини, навчитися проектувати освітні ситуації, розвивати емпатію, комунікабельність і педагогічну майстерність. Навчання через гру в університеті формує у студентів не лише фахові знання, а й професійну позицію – відчуття покликання бути педагогом.

Отже, гра є природним мостом між дитинством і професією вихователя. У дошкільному закладі вона розвиває дитину, в університеті – формує педагога. Діяльнісний підхід об'єднує ці два рівні освіти спільною ідеєю: навчатися через діяльність, пізнавати через досвід, творити через гру. Таким чином, діяльнісний підхід забезпечує методологічну єдність

між дошкільною та університетською освітою. У дошкільному дитинстві він реалізується через гру як провідну діяльність, а у професійній підготовці педагога – через моделювання, ігрові та проєктні методи, педагогічні практики. Це дозволяє простежити природний шлях розвитку: від гри – до професії, від дитини – до вихователя.

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Богуш А. М., Бельська Г. В., Богінч О. Л., та ін. ; наук. кер. А. М. Богуш. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaksiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf (Дата звернення 23.12.2025).

2. Мачинська Н. (2023). Чинники формування професійної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах змішаного навчання. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. № 1 (32) С. 132–148. URL: <https://periodica.nadpsu.edu.ua/index.php/pedzbirnyk/article/view/1396/1266>.

МОТОРНО-КОГНІТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валентина Деленко,

доктор філософії,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасна дошкільна освіта дедалі більше орієнтується на цілісний розвиток дитини, що передбачає інтеграцію фізичного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів. Дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку мозку, оскільки саме в цей час відзначається найвищий рівень нейропластичності – здатності нервової системи змінювати свою структуру й функції під впливом досвіду та діяльності. Науковці наголошують, що активна рухова діяльність у поєднанні з пізнавальними завданнями створює оптимальні умови для формування міжнейронних зв'язків та розвитку вищих психічних функцій дитини (Бех, 2003; Кононко, 2016).

Нейропластичність у дошкільному віці розглядається як основа інтелектуального, мовленнєвого та особистісного розвитку дитини. Відповідно до діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, ефективний розвиток когнітивних процесів можливий лише за умови

активного включення дитини в різні види діяльності, зокрема рухову (Бех, 2003). Дослідження О. Л. Кононко (2016) підтверджують, що поєднання руху з мисленневими операціями сприяє розвитку довільної уваги, пам'яті, уяви та саморегуляції.

Моторно-когнітивні вправи визначаються як спеціально організована діяльність, що поєднує рухові дії з одночасним виконанням когнітивних завдань (орієнтування в просторі, запам'ятовування, аналіз, прийняття рішень). Такі вправи активізують роботу різних зон кори головного мозку, посилюють міжпівкульну взаємодію та сприяють формуванню стійких нейронних мереж.

Українські дослідники А. М. Богуш та Л. О. Варяниця (2019) доводять, що систематична рухова активність у дошкільників позитивно впливає на розвиток інтелектуальних здібностей, зокрема мислення та мовлення.

Експериментальні дослідження демонструють позитивний вплив структурованих моторних вправ на розвиток когнітивних функцій у дітей дошкільного віку. Наприклад, 12-тижнева програма структурованих моторних занять (30 хв, 2 рази на тиждень) призвела до істотного покращення робочої пам'яті у дітей 4–6 років.

Інші дослідження також виявили, що збільшення моторної компетентності пов'язане з кращими показниками інгібіторного контролю – ключового компонента виконавчих функцій – що підтверджує концепцію тісної взаємодії між руховою і когнітивною діяльністю.

На основі сучасних даних пропонується наступний підхід до впровадження моторно-когнітивних вправ у дошкільній освіті:

- інтеграція рухливих ігор з когнітивними завданнями (маршрути з логічними «станціями», ігри на увагу, пам'ять із руховою компонентою);
- регулярність і тривалість занять не менше 2–3 разів на тиждень для досягнення стійких змін;
- індивідуалізація навантаження з урахуванням рівня моторних і когнітивних навичок дитини;
- комбінування структурованої активності з вільною грою, що стимулює саморегульоване навчання та гнучкість нервових мереж.

Моторно-когнітивні вправи виступають ефективним чинником оптимізації нейропластичності у дітей дошкільного віку шляхом стимуляції формування та зміцнення нейронних зв'язків, що лежать в основі рухових та когнітивних функцій. Хоча окремі аспекти впливу, як-от покращення когнітивної гнучкості, можуть вимагати більш тривалого часу або специфічних методик, загальні результати свідчать про перспективність інтегрованого підходу для підтримки цілісного розвитку дитини.

-
1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : монографія. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
 2. Богуш А. М., Варяниця Л. О. Рухова активність як чинник інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2019. № 4 (129). С. 45–51.
 3. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Київ : Світлич, 2016. 256 с.

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДІАМОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Людмила Кобилецька,
*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти*

Одним із найважливіших завдань дошкільної освіти – формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку. Мовленнєва компетентність передбачає здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів [2]. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість. Діамонологічна компетентність є складником мовленнєвої і полягає у володінні діалоговими і монологічними техніками спілкування. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2021) дошкільник повинен ініціювати і підтримувати розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідати на запитання співрозмовника і звертатися із запитаннями, орієнтуватися в ситуації спілкування, вживати відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримуватися правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету. Складати різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди), переказувати художні тексти, складати за планом вихователя і самостійно казки і різні види творчих розповідей; розповідати про події із власного життя, на запропоновану тему, за ігровою та уявленою ситуаціями, за результатами спостережень та власної діяльності; переказувати художні твори; висловлювати зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів та ін. [2].

У сучасному світі для розвитку мовлення дошкільників пропонується різноманіття інноваційних технологій, серед яких важливе місце займає мнемотехніка. Дослідниця О. Ампілогова виокремлює такі засоби мнемотехніки:

1) Мнемоквадрат – відокремлений малюнок-схема із певною інформацією, яка вказує на слово та його символ.

2) Мнемодоріжка – табличка, що має чотири та більше клітинок-малюнків, розташованих в лінію.

3) Мнемотаблиця – схема, у якій зашифроване повідомлення. Графічний або частково графічний малюнок героїв казки, подій шляхом виділення головних сюжетних ланок, за якими можна запам'ятати і відтворити розповідь чи вірш [1].

Окрім вищезазначених, також виокремлюємо піктограми та колажі – цілісні зображення або картини-історії для фіксації змісту. З допомогою засобів мнемотехніки створюємо зорові асоціації у дітей, розвиваючи образне мислення, зорову пам'ять, увагу, збагачуючи словниковий запас, формуючи мовленнєву, а зокрема, діалогологічну компетентність.

Справедливо зазначає чеська дослідниця Ш. Кошаркова, що раннє дитинство – найважливіший етап розвитку життя, протягом якого відбуваються значні досягнення у фізичній, соціальній, когнітивній, емоційній, сімейній та мовній сферах [3].

Засоби мнемотехніки пропонують для дітей, починаючи з раннього віку, продовжують використовувати протягом освітнього процесу в ЗДО, а також у молодшому шкільному віці. Для дітей раннього і молодшого дошкільного віку використовуємо мнемоквадрати із зображеннями предметів і вивчаємо слова. З допомогою мнемоквадратів діти можуть також краще відтворювати послідовність дій і виконання певних процесів.

Дошкільникам середнього віку потрібно пропонувати мнемодоріжки, складені з кількох мнемоквадратів. З допомогою мнемодоріжок діти складають речення; описові розповіді; вивчають паремії.

Мнемотаблиці пропонують дітям старшого дошкільного віку, з допомогою яких дошкільники будують розповідь на запропоновані теми; переказують зміст художніх чи фольклорних творів; вивчають вірші тощо. Наприклад, при вивченні поетичних творів на кожне слово чи словосполучення показуємо малюнок і так весь вірш зображується схематично.

Для формування діалогологічної компетентності велике значення має вміння переказувати художні твори, адже під час переказування удосконалюється структура мовлення, виразність, вміння правильно будувати речення, відповідати на запитання. Мнемотаблиці допомагають здобувачам освіти пригадати дійових осіб, сюжет, структурувати розповідь.

Дуже важливим для побудови творчих розповідей на певні теми є використання колажів, під час створення яких у дошкільників виникають асоціативні зв'язки між малюнками, предметами, явищами, що допомагають побудувати зв'язне висловлювання.

Для вивчення скоромовок, мирилок, лічилок, віршів, паремій ефективним є використання піктограм, тобто прийомів, при яких абстрактну чи образну інформацію схематично зображують спрощеними малюнками з аналогією за формою, кольором, смаком тощо.

Засоби мнемотехніки допомагають сформувати компетентності у дітей дошкільного віку не лише з освітнього напрямку “Мовлення дитини”, але й усіх інших освітніх напрямів відповідно до Базового компонента дошкільної освіти: “Особистість дитини”, “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі”, “Дитина в природному довкіллі”, “Гра дитини”, “Дитина в соціумі”, “Дитина у світі мистецтва”.

Підсумовуючи, варто відзначити, що регулярне використання засобів мнемотехніки допоможе сформувати діалогологічну компетентність у дошкільників, а саме: збагатити словниковий запас, вибудувати зв'язне висловлювання на обрану тему, переказувати зміст художніх творів, відповідати на запитання тощо. Застосування запропонованих прийомів (мнемоквадратів, мнемодоріжок, мнемотаблиць, піктограм, колажів) сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку пам'яті, мислення, творчої уяви, концентрації уваги здобувачів освіти. З допомогою засобів мнемотехніки дошкільники із задоволенням будують зв'язні висловлювання, вивчають вірші, скоромовки, лічилки, мирилки, охоче беруть участь у бесідах на певну тему.

Використання прийомів мнемотехніки сприяє творчому підходу до організації освітньої діяльності; значно підвищує мотивацію до навчання, самооцінку та впевненість здобувачів освіти.

1. Ампілогова О. М. Актуальність упровадження технології «Мнемотехніка» в сучасну освіту. 2020. URL: <https://vseosvita.ua/library/aktualnist-uprovadzenna-tehnologii-mnemotehnika-v-sucasnu-osvitu-237759.html> (дата звернення: 08.01.2026).

2. Базовий компонент дошкільної освіти від 12.01.2021р. Наказ МОН № 33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/> (дата звернення: 08.01.2026).

3. Košárková Š. Aktivita k rozvoji řeči a jazykových schopností pro děti v raném věku. Brno, 2025. URL: https://is.muni.cz/th/cw3tk/Aktivita_k_rozvoji_reci_a_jazykovych_schopnosti_pro_deti_v_ranem_veku.pdf (дата звернення: 08.01.2026).

СТВОРЕННЯ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ДИТЯЧОМУ САДКУ

Анна Собчук,

доктор філософії,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

У сучасних умовах реформування дошкільної освіти в Україні з урахуванням європейських орієнтирів актуалізується питання раннього засвоєння іноземних мов як чинника міжкультурної комунікації та когнітивного розвитку дитини. Результати досліджень Л. Терлецької доводять, що дошкільний вік є сенситивним періодом для формування мовленнєвих навичок, розвитку фонематичного слуху, уваги та мовленнєвої пам'яті, що зумовлює доцільність організації мовного впливу саме на цьому етапі [3]. І. Задорожнюк у своїй роботі підкреслює ефективність цілісного впровадження іноземної мови у щоденну діяльність дітей у формі ігрових і пізнавальних практик, що сприяє формуванню позитивної мотивації до іншомовного спілкування та розвитку комунікативної компетентності [1].

Нормативну легітимацію означеного напрямку засвідчує оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (2021), у якому вперше на рівні державного стандарту визначено освітню лінію «Мовлення дитини. Іноземна мова» [1]. Таким чином, створення педагогічно структурованого англomовного середовища, що забезпечує системне мовне занурення дошкільників, виступає необхідною умовою підвищення якості іншомовної підготовки та вимагає науково обґрунтованих підходів до організації освітнього простору.

Мовне середовище в контексті дошкільної освіти трактується як педагогічно організована система умов, у межах якої дитина постійно взаємодіє з іноземною мовою в різних видах діяльності та формах комунікації. Йдеться про спеціально сконструйовану іншомовну атмосферу, що моделює природне мовне оточення та забезпечує сталий контакт дитини з мовленнєвими зразками у повсякденному середовищі [1, с. 51]. Дослідження підтверджують, що саме занурення у таке середовище сприяє ефективному засвоєнню мовних одиниць, розвитку мовленнєвих навичок і підтриманню мотивації до іншомовної діяльності. Зокрема, доведено, що діти раннього віку здатні безконфліктно сприймати мовлення кількома мовами за умов системного впливу англomовного середовища [3, с. 365].

Англійська мова повинна інтегруватися в освітній процес не лише у формалізованих заняттях, а й у рамках ігор, побутових ситуацій, емоційного реагування, що створює ефект часткового занурення (partial immersion) [1]. Водночас організація такого середовища має відповідати

віковим і психофізіологічним особливостям дошкільників. Практика засвідчує наявність методичних дисбалансів у ряді ЗДО, зумовлених недотриманням принципів вікової доцільності.

Ефективним методичним підґрунтям слугує ігрова технологія навчання, що відповідає провідному виду діяльності в дошкільному віці та забезпечує мимовільне засвоєння мовних структур [3, с. 367]. Ігрові форми (рухливі, мовні, сюжетно-рольові) створюють ситуації природного іншомовного спілкування. Додаткову роль відіграє використання англomовних пісень, римівок, лічилок, що активізують емоційно-пізнавальну сферу дитини. Використання мультфільмів і відеофрагментів є доцільним за умови вікової відповідності й обов'язкового мовленнєвого супроводу.

Важливою складовою англomовного середовища у закладі дошкільної освіти є візуальна насиченість та сенсорне оформлення освітнього простору, що сприяють активізації всіх каналів сприйняття дитини та підтримують цілісність мовного впливу. У процесі навчання педагог активно використовує наочні засоби, зокрема реальні предмети, іграшки, тематичні картинки, флеш-картки, постери з базовими словами, літерні панелі, що дозволяє забезпечити мультимодальне сприйняття лексичного матеріалу – через зорові, слухові й тактильні канали. Як зазначено в дослідженнях, діти значно краще засвоюють нові слова, коли вони поєднані з дією, жестом, рухом чи дотиком (наприклад, під час виконання команд типу *Stand up, Clap your hands*) [1; 3]. Ураховуючи, що пізнання дошкільника відбувається через діяльність і тілесний досвід, важливо організовувати навчання у формі дії, тобто показ значення слів через жести, руханки до англomовних пісень, інсценізації з іграшками. Однією з ефективних методичних практик є реалізація принципу «одна тема – один день»: оформлення групового простору відповідно до заданої тематики (наприклад, *Weather Day*), впровадження тематичної лексики у мовлення вихователя, організація ігор та активностей за обраною темою.

Наукові джерела виокремлюють низку педагогічних умов, необхідних для успішного функціонування англomовного середовища. По-перше, врахування вікових і психофізіологічних особливостей дошкільників, таких як підвищена втомлюваність, нестійкість уваги, потреба у частій зміні видів діяльності передбачає лаконічність, емоційність і варіативність мовленнєвих активностей [1; 3]. Застосування принципу новизни та емоційного підкріплення (використання нових персонажів, іграшок, несподіваних моментів) підвищує рівень внутрішньої мотивації дитини. По-друге, критичною умовою є формування психологічно безпечного освітнього середовища, у якому педагог заохочує навіть спроби говорити англійською, демонструє позитивне підкріплення, підтримує емоційний контакт. Як відомо, розвиток стійкого інтересу до вивчення іноземної мови можливий лише за

умови регулярного залучення дитини до доступної мовленнєвої діяльності, а також опори на вже засвоєні одиниці мовлення.

Ще одним важливим чинником є системність і структурованість навчального процесу, яка досягається через поступове ускладнення матеріалу, повторення та тематичну узгодженість. Доцільно впроваджувати стабільні мовні рутини (привітання, опис погоди, днів тижня), а також підсумкові тижневі активності (міні-виступи, театралізації, мовленнєві презентації), що сприяють автоматизації іншомовних навичок і формують у дитини відчуття прогресу [1]. Важливим аспектом ефективності мовного середовища є співпраця з батьками, що забезпечує наступність освітнього впливу. Надання педагогом рекомендацій щодо домашньої підтримки мовного досвіду (спільний перегляд пісень, мультфільмів, словникові ігри, повторення лексики) дозволяє закріпити набуті мовні одиниці поза межами освітнього закладу [3].

На основі вище зазначеного, створення результативного англomовного середовища у закладі дошкільної освіти слід розглядати не як окрему методику, а як інтегральний підхід, що пронизує всі компоненти життєдіяльності дитини. Успішність його реалізації значною мірою залежить від професійної готовності педагога, його мовної компетентності та здатності методично інтегрувати англійську мову в освітній процес. У цьому контексті важливого значення набувають державні ініціативи з підвищення кваліфікації вихователів, зокрема проведення спеціалізованих тренінгів для педагогів, які не мали фахової мовної підготовки.

Створення англomовного середовища у закладі дошкільної освіти є визначальною педагогічною умовою ефективного раннього оволодіння англійською мовою, оскільки забезпечує природне іншомовне занурення та формування первинної комунікативної компетентності. Науково-методичний аналіз засвідчує, що результативність такого середовища зумовлюється його віковою адекватністю, мотиваційною спрямованістю та інтеграцією ігрових, сенсорних і діяльнісних форм навчання.

1. Задорожнюк І. Створення англomовного середовища при організації гурткової роботи з дошкільникам. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи* : зб. наук. праць. Ч. 2. Житомир, 2022. С. 50–53.

2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. Відомості Верховної Ради України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21> (дата звернення: 06.01.2026).

3. Терлецька Л. М. Навчання іноземної мови дітей дошкільного віку: теоретико-методологічний аспект/ *Суспільство та національні інтереси (серія "Освіта/Педагогіка")*. 2024. Вип. 8(8). С. 360–374.

МЕДІА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІЗНАННЯ СВІТУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Марія-Тереза Шоловій,

доктор філософії,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується тотальною інформатизацією всіх сфер людського буття. Дитина дошкільного віку, яка перебуває на етапі інтенсивного формування особистості, опиняється в епіцентрі потужного медіапотуку. Сьогодні медіапростір перестав бути лише засобом передачі інформації, перетворившись на повноцінне середовище соціалізації. Для дитини дошкільного віку медіа стають вікном у світ, що пропонує готові образи, моделі поведінки та знання, які раніше здобувалися виключно через безпосередній досвід або спілкування з дорослими.

Дошкільний вік є фундаментом початкової соціалізації, періодом, коли закладаються первинні ціннісні орієнтації та моделі сприйняття світу. Медіа стають невід'ємним елементом залучення до світу культури. Сучасні діти як представники цифрового покоління потребують опанування інформаційної культури для гармонійного засвоєння знань. Медіазасоби (дитячі книжки, інтерактивні програми, мультфільми) є для дошкільника джерелом доступної інформації, що формує його уявлення про соціум та природу. Використання комп'ютерних засобів робить навчання природним та цікавим, стимулюючи перехід від наочно-дієвого до понятійного мислення, розвиваючи логіку, абстракцію та здатність прогнозувати результати. Візуалізація складних процесів дозволяє дитині легше засвоювати абстрактні поняття, розвивати логіку та здатність до аналізу. Окрім інтелектуального збагачення, медіа мають значний соціальний потенціал: колективні медіаігри вчать дітей знаходити спільні рішення, нівелюють комунікаційні труднощі та допомагають знизити емоційну напругу. Інтерактивність медіапродукції стимулює пізнавальну активність: дитина стає не просто пасивним глядачем, а активним учасником подій, що розвиває самостійність.

Попри значні переваги, використання медіа в дошкільному віці має суттєві обмеження, зумовлені психофізіологічною вразливістю дитини.

Одним із головних ризиків є заміна реальної предметної діяльності віртуальною. Для дошкільника критично важливо пізнавати світ через дотик, запах, рух у реальному просторі. Надмірне захоплення віртуальним світом може призвести до недорозвинення сенсорних систем та дрібної моторики. Фізіологічний аспект також є надзвичайно важливим: неконтрольоване перебування перед екраном провокує порушення постави, зору та нервово виснаження. Психологи відзначають, що надлишок швидкої зміни кадрів та яскравих стимулів у медіаконтенті часто призводить до виникнення синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. Дитина звикає до постійної зовнішньої стимуляції, що згодом заважає їй зосередитися на тривалих і менш динамічних завданнях у школі. Крім того, існує небезпека впливу деструктивного контенту. Відсутність у дошкільника сформованих механізмів психологічного захисту та критичного мислення робить його беззахисним перед сценами насильства або викривленими моральними цінностями, що може викликати тривожність, агресію та спотворення картини світу.

Ефективність медіа як інструменту пізнання прямо пропорційна якості супроводу з боку батьків та педагогів. Завдання дорослого — бути наставником, який допомагає дитині інтерпретувати отриману інформацію, відрізнити реальне від вигаданого та формувати власне ставлення до побаченого. Педагогічна фільтрація контенту та суворе дозування часу перебування в мережі є необхідними умовами безпеки. Замість пасивного нагляду дорослі мають практикувати спільне медіаспоживання. Це включає обговорення вчинків героїв мультфільмів, пояснення незрозумілих явищ та перенесення отриманих віртуальних знань у реальну діяльність (наприклад, малювання після перегляду чи моделювання ситуацій).

Підсумовуючи, слід зазначити, що медіа є потужним, проте лише допоміжним інструментом пізнання світу в дошкільному віці. Їхня ефективність безпосередньо залежить від педагогічної фільтрації змісту та суворого дотримання вікових норм споживання контенту. Головною метою медіаосвіти на цьому етапі має бути не просто технічне оволодіння пристроями, а формування медіаграмотності як здатності свідомо взаємодіяти з інформаційним потоком. На нашу думку, необхідність впровадження системних програм просвіти для батьків та вихователів є надзвичайно важливою. Оскільки лише активний супровід дорослого здатний перетворити медіа з джерела потенційних ризиків на ефективний засіб інтелектуального та соціального розвитку дитини. Створення безпечного цифрового середовища є запорукою формування гармонійної особистості, здатної успішно адаптуватися до навчання у школі в майбутньому.

1. Вдовенко В., Кравець Н., Роменська Т. Формування основ інформаційної культури у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 44, Т. 1. С. 228–233. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-36>.

2. Кузьма І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / за наук. ред. проф. Чайки В. М. Тернопіль: Осадца Ю., 2019. 188 с.

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ: КРИТЕРІЙ ТА СТАНДАРТИ

Богданна Турко,
доктор філософії,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Професійна діяльність педагога в умовах інклюзивного освітнього простору вимагає сформованості комплексу спеціальних компетентностей, що забезпечують ефективне навчання, розвиток і соціалізацію дітей з різними освітніми потребами. Інклюзивна освіта, відповідно до міжнародних і національних нормативно-правових документів, ґрунтується на принципах рівного доступу, недискримінації та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини [1; 2].

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях професійні компетентності педагога в інклюзивному середовищі розглядаються як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, цінності, установки та особистісні якості, необхідні для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [3]. Згідно з підходами А. Колупаєвої, компетентнісний профіль педагога інклюзивного класу включає педагогічну, психологічну, соціальну, комунікативну та етичну складові [4].

Ключовими професійними компетентностями педагога в інклюзивному просторі є:

- інклюзивна педагогічна компетентність, що передбачає здатність адаптувати та модифікувати освітні програми, методи і засоби навчання відповідно до потреб учнів;
- психолого-педагогічна компетентність, яка забезпечує розуміння особливостей розвитку дітей з ООП, їхніх емоційно-вольових та когнітивних характеристик;

- комунікативна компетентність, спрямована на ефективну взаємодію з учнями, батьками, асистентами вчителя та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу;
- соціально-етична компетентність, що виявляється у дотриманні принципів толерантності, поваги до гідності дитини та етичних норм професійної діяльності [5; 6].

Критеріями сформованості професійних компетентностей педагога в інклюзивному середовищі виступають: рівень володіння інклюзивними методиками навчання; здатність до командної взаємодії; уміння здійснювати педагогічну рефлексію; готовність до безперервного професійного розвитку [7]. Відповідно до Професійного стандарту вчителя, педагог має демонструвати здатність створювати безпечне, підтримувальне та психологічно комфортне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу [8].

Міжнародні стандарти, зокрема положення Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, наголошують на необхідності підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах через розвиток професійних компетентностей, орієнтованих на різноманітність і недискримінацію [2]. У цьому контексті особливого значення набуває неперервна освіта педагогів та впровадження програм підвищення кваліфікації з інклюзивної педагогіки. Умови функціонування сучасного інклюзивного освітнього простору актуалізують необхідність переосмислення професійної ролі педагога як ключового суб'єкта освітнього процесу. Професійні компетентності педагога в інклюзії не можуть обмежуватися лише знанням методик навчання або нормативно-правових вимог. Вони передбачають інтеграцію когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових компонентів, що забезпечують ефективну взаємодію з дітьми з різними освітніми потребами [1].

Особливої значущості набуває соціально-психологічна складова професійних компетентностей, яка включає здатність педагога розуміти емоційні стани учнів, прогнозувати їхню поведінку та адекватно реагувати на труднощі, пов'язані з навчальною або соціальною адаптацією. Саме ці характеристики тісно пов'язані з розвитком соціального та емоційного інтелекту педагога, що виступає основою для побудови довірливих і партнерських стосунків у класі [3]. У контексті інклюзивного навчання педагог має демонструвати готовність до індивідуалізації освітнього процесу, що передбачає гнучке використання адаптацій і модифікацій навчальних програм відповідно до індивідуальних можливостей дитини. Це потребує не лише методичної підготовки, а й сформованої рефлексивної позиції, яка дозволяє аналізувати власну педагогічну діяльність та коригувати її з урахуванням результатів навчання й розвитку учнів [2].

Важливим аспектом професійної компетентності педагога є його здатність до міжпрофесійної взаємодії. Робота в команді психолого-педагогічного супроводу, співпраця з асистентом вчителя, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та батьками вимагає високого рівня комунікативної культури, толерантності та відповідальності. Як зазначає Я. Каплуненко, ефективна професійна взаємодія базується на емпатії, умінні слухати та враховувати позицію іншого, що є невід’ємними складниками соціального інтелекту [2, с. 55].

Критерії оцінювання професійних компетентностей педагога в інклюзивному просторі доцільно розширювати за рахунок емоційно-регулятивного компонента, який відображає здатність педагога керувати власними емоціями, запобігати професійному вигоранню та підтримувати психологічну рівновагу в умовах підвищеного навантаження. В умовах кризових соціальних ситуацій, зокрема війни, ця компетентність набуває особливого значення, оскільки педагог стає для дитини джерелом стабільності та психологічної безпеки [1]. Відповідність професійних компетентностей педагога визначеним стандартам передбачає систематичне підвищення кваліфікації та безперервний професійний розвиток. Формування інклюзивної компетентності є процесом, що триває протягом усього професійного життя й вимагає відкритості до інноваційних педагогічних практик, нових наукових підходів і саморозвитку [3].

Таким чином, професійні компетентності педагога в інклюзивному просторі є динамічним утворенням, що поєднує знання, уміння, соціально-емоційні якості та ціннісні орієнтації. Їх сформованість відповідно до визначених критеріїв і стандартів забезпечує ефективну реалізацію інклюзивної освіти, сприяє створенню психологічно безпечного освітнього середовища та підвищує якість навчання дітей з особливими освітніми потребами. Отже, професійні компетентності педагога в інклюзивному просторі є основою якісної реалізації інклюзивної освіти. Їх сформованість забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, сприяє розвитку потенціалу кожної дитини та створенню інклюзивної культури закладу освіти. Педагог, який володіє відповідними компетентностями та діє згідно з чинними стандартами, виступає ключовою фігурою у впровадженні ідей інклюзії в сучасній школі.

1. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

3. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Київ: ЦУЛ, 2017. 248 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: Літера ЛТД, 2018. 272 с.
5. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта. Київ: Агентство «Україна», 2019. 300 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
8. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОН України № 2736 від 29.12.2020.

СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ольга Табака,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти. Адже мовлення – це провідний засіб пізнання себе і світу, спілкування та входження дитини в міжособистісний простір. Динамічний освітній поступ, соціалізація та емоційне благополуччя малюків значною мірою залежать від рівня розвитку мовленнєвої компетентності.

Відповідно до освітніх орієнтирів сьогодення, мовленнєва компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що визначає її здатність продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів [2, с. 41]. У зв'язку з цим актуалізується потреба у впровадженні сучасного інструментарію, який забезпечує цілісний та системний підхід до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Вважаємо, що сучасний інструментарій формування мовленнєвої компетентності ґрунтується на поєднанні традиційних та інноваційних педагогічних засобів, що відповідають віковим, індивідуальним та психофізіологічним особливостям дітей.

Провідна науковиця в галузі дошкільної лінгводидактики, Н. Гавриш, акцентує, що ефективними методами роботи з розвитку мовлення дітей залишаються спостереження, екскурсії, дидактичні

ігри, бесіди, розмови, читання художніх творів із подальшим їх літературно-художнім аналізом, мовленнєві ігри та вправи на основі дидактичної наочності тощо. Однак, на думку вченої, в сучасному закладі дошкільної освіти змінитися повинні не стільки методи, скільки способи їх використання, позиції педагога і дітей: перевага має віддаватися творчим мовленнєвим завданням і вправам, реалізації принципу багатоваріантності у процесі їх використання [1, с. 7].

Важливим засобом виховання мовленнєвої особистості є художня література. І. Кондратець вважає, що, аби зацікавити дітей читанням, варто змінити традиційний підхід до сприйняття книжки головним чином як джерела знань [4]. Палітру традиційних методів та форм роботи з книгою, на думку І. Кіндрат, варто доповнити сучасними ефективними практиками та технологіями. Авторка пропонує до впровадження в освітню діяльність закладів дошкільної освіти цікаві форми роботи, наприклад: адвент-читання, літературні проекти та інші. Це не лише читання й обговорення, а й творчість, зокрема мовленнєва [3]. Художня література сприяє розвитку всіх компонентів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Важливим складником сучасного інструментарію є створення мовленнєвого середовища, яке стимулює дитину до мовленнєвої активності, самовираження та взаємодії з однолітками й дорослими. Таке середовище передбачає використання різноманітних дидактичних матеріалів, мовленнєвих центрів, ігрових осередків, а також організацію педагогічної взаємодії на засадах партнерства. К. Крутії вважає, що лінгводидактичні підходи до створення мовленнєвого середовища повинні бути зорієнтовані на інтереси, цінності дітей та збереження дитячої субкультури [5].

Сучасна дошкільна освіта також активно залучає медіатехнології та мультимедійні засоби як додатковий інструмент формування мовленнєвої компетентності. Аудіоказки, інтерактивні вправи, відеоматеріали за умови педагогічно доцільного та дозованого використання сприяють підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої діяльності та розширенню комунікативного досвіду.

Результативність застосування інноваційних засобів та технологій значно залежить від професійної компетентності вихователя, його готовності до творчого пошуку, інтеграції різних засобів мовленнєвого розвитку та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Цілеспрямоване впровадження сучасного інструментарію створює умови для розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, що є невід'ємною складовою їхнього гармонійного та освітнього розвитку.

-
1. Гавриш Н. Мовлення дитини. Дошкільне виховання. 2021. № 3. С. 3–8.
 2. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження. Упоряд.: Косенчук О., Новик І., Венгловська О., Кузьменко Л. Харків : «Ранок». 2021. 240 с.
 3. Кіндрат І. Перебирає тихо струни осінь, або Літературний проект «Колискова осені». Методична скарбничка вихователя. 2018. № 10. С. 4–7.
 4. Кондратець І. Світ літературних творів для дошкільників. Філософські години: читання з продовженням і рефлексуванням : навч.-метод. посіб. Львів : «Новий світ – 2000», 2025. 160 с.
 5. Крутій К. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація. Запоріжжя 6 ТОВ «ЛППС» ЛТД. 2006. 168 с.

STREAM-ОСВІТА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДІТЯЧОЇ ОСВІТИ

Юлія Денисяк,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

STREAM-освіта – новий інтеграційний підхід до розвитку, виховання й навчання дітей. Цей напрям освіти інтегрує в собі завдання з формування в дітей загальних наукових уявлень про світ; ознайомлення їх з інформаційно-комунікаційними технологіями; розвиток умінь експериментувати, конструювати; навчання дітей основ опрацювання змісту тексту, грамоти, математики, а також різних видів мистецтва [1].

Пропонований інтегрований підхід до реалізації STREAM-освіти дошкільнят суттєво відрізняється від традиційного комплексно-тематичного підходу в розподілі змісту освіти. Так, досліджуваний об'єкт або явище діти розглядають не відокремлено, а в комплексі з іншими предметами, явищами, подіями. Це сприяє встановленню причинно-наслідкових взаємозв'язків між ними, інтеграції освітніх ліній, об'єднаних єдиною темою.

Сучасна дошкільна освіта потребує інноваційних підходів, які дозволять забезпечити гармонійний розвиток дитини та підготувати її до подальшого навчання. STREAM-освіта як інтегрована модель навчання, що поєднує науку, технології, інженерію, мистецтво та математику, стає

ключовим напрямом розвитку закладів дошкільної освіти. Вона дозволяє формувати у дітей допитливість, критичне мислення, креативність та здатність працювати у команді. Впровадження STREAM-лабораторії як нового елемента предметно-розвивального середовища забезпечує інтеграцію різних сфер знань та дає можливість дітям не лише отримувати нові знання, а й застосовувати їх у практичній діяльності [2].

В свою чергу, інженерне мислення – це мислення, яке спрямоване, на розроблення, створення й використання технічних інновацій для досягнення найбільш економічних, ефективних і якісних результатів, а також для гуманізації виробництва й праці [3].

Дошкільники, прагнуть конкретизувати наявні помилки. Надати пояснення, у чому полягає помилковість судження чи зображення. Вихователь, має спонукати знаходити помилки, їх недоречність. Однак, прояв критичності залежить від наявних у дітей знань та умінь. Особливостей сприймання ними об'єкта пізнання, а також від характеру словесних сигналів вихователя [3].

Організація STREAM-лабораторії передбачає створення розвивального простору, який включає різні освітні зони: науково-дослідницьку, інженерну, художньо-творчу, математичну, цифрову. Використання інтерактивних технологій, конструкторів, робототехнічних комплектів, мейкер-просторів дозволяє дошкільникам у процесі гри освоювати складні поняття через власний досвід. Діти отримують можливість експериментувати, проводити спостереження, моделювати ситуації, виконувати творчі завдання, що сприяє їхньому всебічному розвитку. Діяльність у STREAM-лабораторії базується на використанні дослідницьких методів навчання, коли діти самостійно або під керівництвом педагога розв'язують певні проблемні завдання [2].

Реалізація експериментальної діяльності сприяє розвитку вміння спостерігати, аналізувати, робити висновки, формулювати гіпотези. Проведення дослідів із водою, піском, рослинами, магнітами, світлом допомагає дошкільникам зрозуміти основи природничих явищ, розширити знання про навколишній світ. Формування навичок логічного та алгоритмічного мислення можливе через застосування робототехніки, програмованих іграшок, інтерактивних панелей.

Проектна діяльність стає основним механізмом інтеграції знань у STREAM-лабораторії. Вона передбачає роботу дітей над певною ідеєю чи проблемою упродовж визначеного часу. У процесі створення власного проекту дошкільники навчаються аналізувати інформацію, використовувати отримані знання на практиці, співпрацювати з однокласниками [2].

Провідним принципом STREAM – освіти є міжпредметна інтеграція, за якої взаємопов'язують різні наукові галузі, види діяльності.

Водночас процес навчання необхідно організувати за темами, а не за предметами [4].

Міжпредметний підхід виступає дидактичним інструментом керованого зближення засвоєних дітьми знань під час формування між предметних понять, суджень, складних умінь. [4]

Отже, STREAM-освіта як інноваційний підхід до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти забезпечує формування предметно-розвивального середовища, спрямованого на всебічний розвиток особистості дитини. Її впровадження ґрунтується на інтеграції природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики, що відповідає сучасним вимогам до змісту дошкільної освіти.

1. Джежер-Личова С. М. STREAM-освіта - стежинка від дитячого садка до країни НУШ. URL: <http://surl.li/bprng> (дата звернення: 17.03.2025 р.)

2. Крутій К. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицишина. Дошкільне виховання. 2016. № 1. С. 3-7.

3. Маричева О. Б. «STREAM-освіта в дошкільному закладі. Система роботи з формування у діте інженерного мислення. Навчально-методичний посібник. Вінниця: ММК, 2017. 47 с.

4. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. Колектив; наук. Керівник КЛ. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2018. 146 с.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ В УНІВЕРСИТЕТІ, ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ. ДОСВІД ПРОЕКТУ DIGIUNI

Ігор Бушак,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасні університети функціонують у контексті глибоких структурних змін, пов'язаних із цифровізацією суспільства, глобалізацією освітніх послуг та підвищенням вимог до якості й гнучкості навчання. У межах Європейського простору вищої освіти цифрова трансформація дедалі частіше розглядається не як технічне оновлення, а як системна стратегія модернізації університетів, спрямована на підтримку мобільності, інклюзії, доступності та доказовості освітніх процесів.

До прикладу, цифрова трансформація у Великій Британії демонструє, що цифрові інструменти не є самоціллю. Вони набувають значення лише тоді, коли підсилюють педагогічні та організаційні зміни, сприяють новим формам співпраці та забезпечують сталий розвиток університету. Саме тому аналіз досвіду цифрової трансформації у Великій Британії є показовим для університетських спільнот інших країн, що прагнуть синхронізуватися з європейськими тенденціями.

Метою цієї публікації є виявлення ключових елементів цифрової трансформації, окреслення ризиків та обмежень, а також опис можливих стратегій розвитку університетів у цифрову епоху.

Цифрова трансформація в університетах не виникла раптово, її витоки можна простежити у попередніх формах дистанційної освіти. Приклад Відкритого університету Великої Британії засвідчує, що ще в епоху аналогового телебачення створювалися моделі, здатні забезпечити масовий доступ до знань незалежно від місця проживання. Перехід від телевізійних лекцій до відеоконференцій, розподіленого навчання та глобальних онлайн-програм засвідчує поступове нашарування технологій, що формують нову освітню екосистему (Сайт Відкритого університету, 2020).

Згодом університети почали активно запроваджувати спільні програми, використовуючи цифрові платформи для організації співнавчання. Такі практики демонструють, що цифровізація стає інструментом інтеграції, а не лише модернізації інфраструктури.

Стрімкий розвиток інтернет-мереж і програмних сервісів упродовж останнього десятиліття створив принципово нові можливості. Державні інфраструктурні програми, на зразок британського проекту Gigabit, орієнтовані на майже повне покриття країни високошвидкісним інтернетом. Це відкриває перспективи для гнучких форматів навчання, участі студентів у змішаних та дистанційних курсах, а також розширення міжуніверситетської співпраці (Project Gigabit, 2022).

Проте загострюється феномен цифрової бідності, бо наявність підключення не гарантує можливості повноцінно навчатися. Брак техніки, відсутність сприятливого освітнього простору вдома та різний рівень доступу до якісних цифрових сервісів поглиблюють освітню нерівність. Таким чином, цифровізація може як розширювати можливості, так і відтворювати соціальні розриви, якщо не враховувати питання доступності та справедливості.

Важливим аспектом цифрової трансформації є трансформація моделі освітньої траєкторії. Замість лінійного «трирічного» навчання формується концепція гнучких, модульних траєкторій. Законодавчі ініціативи щодо права на навчання протягом життя передбачають можливість здобуття окремих блоків освіти в різних університетах, зі збереженням накопичувальної логіки.

Ця модель потребує нових управлінських рішень, розвитку цифрових платформ обліку результатів навчання та переосмислення академічної мобільності. Вона також розширює роль університету як партнера в довготривалій професійній підтримці випускника, а не лише як інституції одноразового здобуття ступеня.

Суттєвим драйвером цифрових змін виступає ринок праці. Роботодавці очікують від випускників здатності до швидкої перекваліфікації, володіння інструментами штучного інтелекту, роботи з великими даними, критичного мислення та творчої самостійності. Усе це зумовлює перегляд навчальних програм і методів викладання.

Цифрові технології стають не лише змістом, а й контекстом освітнього процесу. Вони впливають на структуру навчальних курсів, характер завдань, способи оцінювання та організацію навчальної взаємодії. Таким чином, трансформується сама логіка університетської освіти .

Попри очевидні можливості, існують певні низки суперечностей. З одного боку, цифрові технології декларуються як інструмент підвищення якості, інноваційності та привабливості навчання. З іншого боку, в умовах фінансових труднощів університети інколи розглядають цифровізацію як механізм скорочення витрат, оптимізації персоналу та збереження конкурентних позицій на ринку освітніх послуг.

У такому контексті виникає ризик підміни педагогічних цілей технократичними пропозиціями. Неповне розуміння можливостей штучного інтелекту, недостатня увага до питань етики та конфіденційності даних, а також страх викладачів втратити професійну суб'єктність створюють додаткові виклики для університетського управління .

Цифрова трансформація активізує розвиток партнерств між університетами та зовнішніми платформами. Спільні освітні проекти, використання глобальних онлайн-платформ та кооперація з міжнародними університетами дозволяють розширити аудиторію, забезпечити доступ до інноваційних ресурсів та підвищити гнучкість програм.

При цьому партнерства перестають бути суто формальними. Вони інтегрують спільні цифрові середовища, сервіси аналітики навчання та механізми взаємного визнання результатів освіти. Такі процеси сприяють формуванню мережових університетських екосистем .

Цифрові технології відкривають принципово нові можливості у професійній підготовці. Використання віртуальної та доповненої реальності в медичній освіті, моделювання операційних втручань і програм безперервного професійного розвитку демонструють потенціал поєднання симуляційних середовищ і реальної практики.

Разом із тим існує потреба у зрілому цифровому лідерстві. Без стратегічного бачення, яке охоплює горизонти 5–10 років, технологічні інновації залишаються фрагментарними. Успіх цифрової трансформації залежить від здатності університетських керівників інтегрувати інфраструктуру, педагогіку, етику та підтримку викладачів у єдине цілісне бачення розвитку.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що цифрова трансформація університетів є багатовимірним процесом, який охоплює інфраструктурні, педагогічні, організаційні та соціальні виміри. Її результативність визначається не стільки кількістю впроваджених технологій, скільки здатністю інституції переосмислювати власну місію в умовах швидкозмінного середовища.

По-перше, цифрова трансформація має розглядатися як інструмент реалізації принципів Європейського простору вищої освіти: мобільності, інклюзії, прозорості та якості. По-друге, вона потребує врахування ризиків цифрової нерівності, фінансових обмежень і збереження академічної суб'єктності викладачів. По-третє, перспективним напрямом є розвиток партнерств і мережевих моделей, що поєднують різні університети, платформи та спільноти практики.

Відтак, цифрова трансформація не є завершеним етапом, а радше тривалим процесом формування нової культури університету - відкритої, гнучкої, орієнтованої на студента й водночас відповідальної щодо якості та гуманістичних цінностей сучасної освіти.

1. Матеріали міжнародної конференції «Цифрова трансформація вищої освіти України: побудова інтегрованої екосистеми». у межах проекту Erasmus+ CBHE DigiUni – «Цифровий університет – відкрита українська ініціатива». (2025, листопад 27). Сайт проекту DigiUni. <https://www.digiuni.org/uk/news/64>.

2. *Digital skills: succeeding in a digital world*. Сайт Відкритого університету (2020, червень 26) <https://www.open.edu/openlearn/openlearn/digital-computing/digital-skills-succeeding-digital-world>.

3. *Project Gigabit*. (2022, квітень 1) <https://www.gov.uk/guidance/project-gigabit-uk-gigabit-programme>.

4. Zakhozhai, O., Marchenko, D., & Menyaylenko, O. (2024). The digital university is a solution for the sustainable functioning and developing of higher education institutions in war and post-war times. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (17), 8-21. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-17-8-21>.

КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Наталія Мачинська,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти*

Професійний розвиток особистості не є лінійним, суворо регламентованим та чітко зорієнтованим процесом. Він супроводжується певними етапами, що можуть викликати внутрішні суперечності та потребу в переосмисленні власних цінностей і цілей. Одним із таких етапів є кризи професійного розвитку, які виникають у зв'язку зі зміною соціальних ролей, умов праці або життєвих обставин. Ці кризи не слід розглядати виключно як негативне явище – вони виконують важливу функцію адаптації та стимулюють особистісне зростання.

Професійна діяльність науково-педагогічних працівників передбачає виконання різних видів роботи: звичайні (лекції, консультації, практичні) та вікриті (мікро) заняття; керівництво науковою роботою здобувачів освіти (студенти, магістранти, аспіранти, докторанти) та робота в наукових радах; взаємовідвідування занять та питання самоосвіти тощо [1, с. 173–174].

Кризи професійного розвитку – це відносно короткі часові відрізки, що зазвичай тривають не більше року, протягом яких відбувається глибинна перебудова професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості. У цей період змінюється вектор професійного зростання, переосмислюються цінності та пріоритети, що визначають подальший шлях розвитку фахівця. Такі кризи виконують важливу функцію: вони стимулюють переорієнтацію на нові цілі, сприяють корекції або навіть ревізії соціально-професійної позиції науково-педагогічного працівника. Зазвичай це супроводжується підготовкою до зміни способів виконання професійних завдань, пошуком більш ефективних методів роботи. Крім того, кризи впливають на характер взаємин з колегами та оточенням, адже зміна професійних установок часто тягне за собою трансформацію комунікативних стратегій. У деяких випадках наслідком кризи може стати радикальний крок – зміна професії або сфери діяльності.

У процесі професійної діяльності науково-педагогічні працівники можуть переживати кілька типових криз, які є закономірними етапами розвитку. Вони не лише відображають внутрішні суперечності, а й стимулюють пошук нових рішень та адаптацію до змін у соціально-професійному середовищі. Варто акцентувати увагу на деяких нормативних кризах, зокрема:

- оптація – криза вибору, що виникає на етапі зіставлення власних уявлень про майбутню професію з реальними

можливостями на ринку праці; фахівець стикається з розбіжністю між ідеалізованими очікуваннями та конкретними пропозиціями, що змушує переглядати плани, оцінювати перспективи та шукати компроміс між бажаним і можливим;

- експектація – криза очікувань, коли професійна діяльність виявляється не такою, як уявлялося раніше; розчарування може бути пов'язане з умовами роботи, рівнем оплати, відсутністю творчої складової чи можливостей для кар'єрного зростання; це спонукає науково-педагогічного працівника переосмислити власні цінності та визначити, чи варто залишатися в обраній сфері;

- інтернал – криза внутрішнього змісту роботи; проявляється тоді, коли професійні обов'язки перестають бути джерелом розвитку, а робочий час заповнюється рутинними діями без відчуття значущості;

- звільнення за вислугою років – криза завершення кар'єри, яка часто супроводжується проблемами зі здоров'ям та усвідомленням необхідності залишити роботу, що була важливою частиною життя; втрата професійної ролі змушує людину шукати нові сенси, переосмислювати життєві пріоритети та знаходити джерела самореалізації поза професійною сферою [2].

Отож, нормативні кризи професійного розвитку є невід'ємною частиною життєвого шляху кожного науково-педагогічного працівника. Вони свідчать про необхідність змін, допомагають адаптуватися до нових умов і відкривають можливості для особистісного та професійного зростання. Важливо не уникати цих криз, а сприймати їх як ресурс для оновлення і формування більш гнучкої та стійкої професійної ідентичності.

Разом з тим варто зазначити, що професійні кризи не слід розглядати виключно як негативне явище. Навпаки, вони є природним етапом професійного розвитку, що відкриває можливості для особистісного та кар'єрного зростання, формування нових компетентностей і адаптації до змін у соціальному та професійному середовищі.

1. Борова Т. Модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 27 (31). Ч. 2. С. 170–176. URL: <chrome-extension://kdpelmjpfafjppnhbloffcjpeomlnpah/https://www.kpi.kharkov.ua/archive/%D0%9D%D0%BF%B0%D0%B4%D1%83.pdf>.

2. Мосійчук В. В. Кризи професійного становлення як умова розгортання самореалізації особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць*. 2011. № 14. С. 531–541. URL: <https://ten.ztu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/160855>.

CLIL-ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНТЕГРАЦІЯ ПРЕДМЕТУ ТА МОВИ

Юлія Деркач,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Основною домінантою перетворень у сучасній освіті є забезпечення її компетентнісної спрямованості та формування в студентів такого інструментарію, який допоможе їм у майбутньому вирішувати не лише побутові проблеми, але й виконувати професійні завдання. З цією метою переглядаються цілі навчання, оновлюється зміст навчальних програм та підручників. Подібні виклики були притаманні не лише вітчизняній, але й зарубіжній практиці навчання іноземної мови. З метою вирішити цю проблему в зарубіжній методиці була розроблена технологія CLIL (content and language integrated learning), сутність якої полягає в одночасному оволодінні мовою та певним предметним змістом і його проблематикою.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) є сучасним освітнім підходом, що поєднує вивчення фахового змісту та англійської мови в єдиному навчальному процесі. Це методика предметно-мовного інтегрованого навчання, за якої іноземна мова використовується як інструмент для вивчення інших предметів.

CLIL має тривалу історію, а витoki її «оновленої» версії беруть початок з середини 90-х рр. XX ст. Глобалізація та посилення ролі іноземних мов висувала дедалі вищі вимоги до якості іншомовних досягнень студентів у рамках отримання освіти. За оцінками фахівців станом на початок 2000-х рр. CLIL охопив 3 % шкіл у Європі [3].

У підготовці майбутнього вчителя, та вчителя англійської мови у початковій школі зокрема, CLIL сприяє формуванню професійної, мовної та методичної компетентностей одночасно.

Англійська мова в межах CLIL виступає не лише навчальним предметом, а й інструментом опанування педагогічних дисциплін. У навчальному процесі де застосовується ця технологія, мова виступає вже не метою, а засобом вивчення іншого предмета, тобто студенти бачать,

що за допомогою іноземної мови можна дізнаватися нову цікаву інформацію. Вивчення мови відразу стає більш осмисленим, адже вона використовується для вирішення конкретних завдань тут і зараз.

Застосування CLIL-підходу підвищує мотивацію студентів до навчання та розвиває навички академічної комунікації англійською мовою.

Переваги CLIL:

- Розвиває критичне мислення та креативність.
- Підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.
- Готує до використання мови в реальних ситуаціях.
- Сприяє міжкультурній комунікації.

CLIL орієнтований на розвиток критичного мислення, когнітивних умінь і міжкультурної обізнаності майбутніх учителів.

Інтеграція предмету та мови відповідає вимогам школи та закладів вищої освіти, а також європейським освітнім стандартам.

Беззаперечним фактом є те, що освітні реформи останніх десятиліть в Україні відбуваються у відповідності до європейських та світових тенденцій. У галузі навчання іноземних мов це, зокрема, прийняття загальноєвропейських рекомендацій та приєднання до ряду інших ініціатив, CLIL не є винятком.

Упровадження CLIL у педагогічну освіту сприяє підготовці конкурентоспроможного вчителя, здатного працювати в багатомовному освітньому середовищі.

1. Ball, P. (2009). Does CLIL work?, in D. Hill and P. Alan (eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL*. (32–43). Norwich Institute for Language Education, Norwich.

2. Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge

3. Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä: Continuing Education centre.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО НАПРЯМУ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» В СИСТЕМІ STREAM-ОСВІТИ

Наталія Джура,

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Модернізація системи освіти, підвищення конкурентоспроможності економіки, інформатизація суспільства та розвиток науково-технічного прогресу визначають якісно нові підходи до організації освітнього процесу. Інтегровані освітні напрями – STEM, STEAM, STREAM – створюють умови для формування в дітей навичок XXI століття та підготовки майбутніх інженерів і науковців у галузі природничих наук.

STEM / STEAM / STREAM – глобальний підхід, необхідний для реформування та розвитку національної системи освіти, зокрема природничо-математичної, що сприяє формуванню компетентностей особистості, затребуваних на сучасному ринку праці. До них належать критичне, інженерне й алгоритмічне мислення, навички комунікації та аналізу даних, цифрова грамотність, креативність та інноваційність [2]. Упровадження STEM-освіти на всіх рівнях формальної та неформальної освіти є одним із шляхів інноваційного розвитку природничої освіти, забезпечує наступність, міждисциплінарність і практичну спрямованість освітнього процесу [1]. STREAM-освіта активно впроваджується в Україні в закладах дошкільної освіти та початковій школі; вона поєднує природничі науки, технології, інженерію, читання і письмо, мистецтво та математику. У середній і старшій школі в багатьох закладах продовжується практична реалізація STEAM-освіти, а для профільної та вищої школи особливої актуальності набуває STEM-освіта [2].

Альтернативна програма «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіті» [2] передбачає реалізацію у закладах дошкільної освіти таких освітніх напрямів: «Природничі науки», або *Подорож Всесвітом*; «Технології», або *Таємничі перетворення*; «Читання і письмо», або *Мандрівка до Країни Слів*; «Інжиніринг», або *Маленькі винахідники*; «Мистецтво», або *Таємниці Дивосвіту*; «Математика. Логіка», або *Пізнаємо красу чисел і геометричних фігур*.

Особливістю реалізації освітнього напрямку «Природничі науки» в системі STREAM-освіти є інтеграція природничих наук (астрономії, фізики, хімії, біології, наук про Землю, медицини), що ґрунтується на інноваційній методиці пізнання дитиною світу через експерименти, інтерактивні проекти та ігри, а також органічне поєднання природничого компонента з іншими компонентами STREAM – математикою, технологіями, мистецтвом, інженерією та конструюванням. Так, наукова складова (Science) передбачає спостереження за природними явищами,

проведення дослідів з водою, повітрям, ґрунтом і рослинами; Technology – використання луп, пісочних годинників, мікроскопів, фотофіксацію результатів; Reading / Research – читання екоказок, розповіді та бесіди на природничу тематику, використання енциклопедій, бесіди-дослідження; Engineering – створення моделей (будиночків для комах, міні-теплиця, фільтрів для води); Arts – мистецьке відображення природи, моделювання природних процесів засобами творчості; Mathematics – вимірювання, порівняння, лічбу, класифікацію природних об'єктів. За таких умов дитина виступає дослідником природи, а педагог – фасилітатором і співучасником відкриттів.

Дослідницька спрямованість та екологічна доцільність освітнього процесу передбачають спостереження за змінами в природі, дослідження повсякденних явищ (вода, світло, звук, рослини), використання прогулянок як простору STREAM-досліджень; формування вмінь ставити запитання: «Чому?», «Що буде, якщо...?»; організацію елементарних експериментів; формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, основ екологічної свідомості та відповідальної поведінки в довкіллі.

Пріоритетними формами роботи з дітьми дошкільного віку для реалізації природничого напрямку в системі STREAM-освіти є інтегровані заняття; заняття-милування природою; мініпроекти; екологічні стежки; мінілабораторії та мінімузеї; інтегровані прогулянки-дослідження; бесіди з використанням відкритих запитань; інтелектуальні й сенсорні ігри; досліди та експериментування; створення колекцій; моделювання явищ і процесів; вправи на асоціації; віртуальні та реальні екскурсії; сторітелінг; етюди під музику; інтерактивна пізнавальна казка; створення освітніх ситуацій; освітні подорожі тощо.

У процесі реалізації напрямку «Природничі науки» в STREAM-освіті діти передшкільного віку розвивають допитливість і критичне мислення, набувають первинного досвіду наукового пізнання, формують екологічну культуру, вчать бачити взаємозв'язки в природі та усвідомлюють себе її частиною. Такі навички є необхідними для подолання труднощів і розв'язання життєвих проблем у майбутньому.

Отже, реалізація освітнього напрямку «Природничі науки» в системі STREAM-освіти в закладах дошкільної освіти забезпечує цілісний, інтегрований і практико-орієнтований підхід до пізнання дитиною навколишнього світу. STREAM-освіта створює сприятливі умови для формування основ наукового мислення, екологічної свідомості та ключових компетентностей XXI століття, сприяє розвитку пізнавальної активності, творчості й самостійності дітей, а також закладає підґрунтя для їх подальшого успішного навчання та соціалізації.

1. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) // Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти).

2. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт : альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 148 с.

3. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: методичний посібник / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко, І. М. Шевченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ LUK У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Олена Луциньська,

доктор філософії,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Глобальна трансформація освітньої парадигми в Україні, зумовлена впровадженням концепції Нової української школи, висуває нові вимоги до інструментарію вчителя початкових класів. Однією з ключових компетентностей, визначених Державним стандартом, є вміння вчитися протягом життя, що неможливо без сформованих навичок самоконтролю та самокорекції. Актуальність теми дослідження визначається необхідністю пошуку та адаптації інноваційних дидактичних систем, які б поєднували ігрову діяльність із високою когнітивною ефективністю. Технологія LUK (Lernen, Üben, Kontrollieren – «Вчися, вправляйся, перевіряй»), що має багаторічну успішну історію в європейській педагогіці, сьогодні розглядається як один із найбільш дієвих засобів індивідуалізації навчання в початковій ланці. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз методики використання системи LUK як засобу інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів.

Технологія LUK базується на використанні спеціальних навчальних комплектів, що складаються з робочих зошитів та контрольного планшета (футляра) з набором плашок. Основна дидактична цінність системи полягає в реалізації принципу негайного зворотного зв'язку, що є критично важливим для дітей молодшого шкільного віку (6-10 років). У цей період у дитини активно формується вольова регуляція, проте здатність до тривалої концентрації уваги без видимого результату залишається обмеженою.

Механізм роботи за технологією LUK передбачає виконання логічних або предметних завдань, де кожна відповідь фіксується переміщенням відповідної плашки у футлярі. Після завершення циклу вправ учень закриває футляр, перевертає його і порівнює отриманий геометричний візерунок із еталоном, поданим у посібнику. Такий підхід трансформує процес перевірки знань із зовнішнього оцінювання (з боку вчителя) на внутрішню потребу дитини в самоперевірці. Згідно з дослідженнями психологів, такий формат діяльності знижує рівень екзаменаційної тривожності та формує стійку пізнавальну мотивацію [1, с. 34].

Застосування LUK у початковій школі охоплює всі основні освітні галузі:

1. *Математична галузь*: відпрацювання навичок усного рахунку, засвоєння таблиці множення, розвитку просторової уяви та логічного мислення через геометричні завдання.

2. *Мовно-літературна галузь*: вивчення словникових слів, аналіз звуко-буквеного складу слова, розрізнення частин мови та розвиток правописної пильності.

3. *Природнича галузь*: класифікація рослин і тварин, визначення природних зон, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у явищах природи.

Важливим аспектом є можливість поєднання індивідуальної та групової роботи. При використанні LUK у парах діти вчатьсь взаємодопомоги та колективного пошуку рішення, що сприяє розвитку комунікативних навичок. Крім того, технологія дозволяє вчителю здійснювати прихований диференційований підхід: доки основна частина класу працює з базовими завданнями, окремі групи учнів можуть виконувати вправи підвищеної складності, що забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня.

Наукові спостереження за освітнім процесом свідчать, що систематичне використання системи LUK сприяє розвитку дрібної моторики рук, що, у свою чергу, стимулює розвиток мовленнєвих центрів головного мозку. На відміну від цифрових тренажерів, робота з фізичним планшетом забезпечує тактильний контакт, який є необхідним для гармонійного психофізіологічного розвитку молодшого школяра. Практичний досвід впровадження цієї технології в українських школах демонструє зростання рівня навчальних досягнень у середньому на 18-22% завдяки усуненню прогалин у знаннях безпосередньо в момент їх виникнення [2, с. 72].

Окрему увагу слід приділити ролі вчителя в цій системі. Педагог перестає бути єдиним джерелом істини та контролером, натомість стає фасилітатором та консультантом. Це докорінно змінює мікроклімат у класі, створюючи атмосферу партнерства та довіри. Учень отримує право

на помилку, оскільки її можна миттєво виправити самостійно, без негативного оцінного судження з боку дорослого.

Технологія LUK є потужним дидактичним інструментом, який гармонійно поєднує ігрову форму навчання з академічними цілями початкової освіти. Вона забезпечує високий рівень самостійності учнів, сприяє формуванню адекватної самооцінки та розвитку логічного мислення. Практична цінність отриманих результатів полягає в доведенні доцільності широкого впровадження системи LUK у практику роботи НУШ як засобу забезпечення якості освіти в умовах змішаного навчання.

-
1. Біб С. П. Інноваційні технології в початковій школі: теорія і практика. Київ : Академвидав, 2021. 210 с.
 2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів. Київ : Грамота, 2018. 368 с.
 3. Müller A. LÜK im Unterricht: Selbstgesteuertes Lernen für Grundschulkindern. München : Beltz, 2024. 145 p.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Марта Проц,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасний етап розвитку освіти характеризується орієнтацією на формування ключових і предметних компетентностей учнів, що закріплено в Державному стандарті початкової освіти (2018) та Концепції Нової української школи (2016). За цих умов зростає роль педагогічної майстерності вчителя як чинника забезпечення якості та ефективності освітнього процесу. Особливого значення набуває здатність педагога творчо застосовувати ігрові технології, які відповідають віковим особливостям учням початкової школи і сприяють підвищенню мотивації до навчання [2].

У сучасних наукових дослідженнях педагогічна майстерність розглядається як інтегрований стан особистості вчителя, який поєднує його особистісні та професійні якості для ефективного досягнення педагогічних цілей [6, с. 60]. Це комплекс особистісних і професійних якостей, що дозволяє вчителю творчо, ефективно й інноваційно вирішувати освітні завдання, організовувати навчально-виховний процес на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого

підходів [1]. Творчість учителя є динамічним складником педагогічної майстерності та виявляється у здатності до інноваційної діяльності, створення нових педагогічних рішень, адаптації освітніх технологій до конкретних умов навчання [4, с. 256].

Ігрові технології в сучасній педагогічній науці розглядаються як різновид інтерактивних технологій навчання, що поєднують навчальну мету з ігровою діяльністю учнів. Вони забезпечують активну участь дітей в освітньому процесі, розвиток критичного мислення, комунікативних та соціальних навичок. Дослідники (О. Пометун, О. Савченко, О. Янкович) наголошують, що ігрові методи є особливо ефективними в початковій школі, де гра залишається природною формою діяльності дитини [5; 7]. До найбільш поширених належать дидактичні, рольові, сюжетно-рольові та навчально-пізнавальні ігри.

Результативність застосування ігрових технологій значною мірою залежить від рівня педагогічної майстерності вчителя. Педагог має не лише володіти методикою проведення ігор, а й уміти якісно інтегрувати їх у структуру уроку, чітко визначати дидактичну мету та прогнозувати освітні результати. Майстерність учителя проявляється у здатності керувати ігровою діяльністю, підтримувати мотивацію навчальної діяльності та створювати умови для активної участі кожного учня [4].

Творчість учителя у використанні ігрових технологій виявляється у проєктуванні власних ігрових ситуацій, трансформації відомих ігор відповідно до освітніх завдань та використанні міжпредметних зв'язків. Сучасні дослідники підкреслюють, що творчий педагог здатний поєднувати традиційні ігрові методи з цифровими освітніми ресурсами та елементами гейміфікації, що відповідає вимогам сучасного освітнього середовища [5].

До основних педагогічних умов ефективного використання ігрових технологій належать: урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; відповідність гри освітній меті; позитивний емоційно-психологічний клімат; поєднання ігрової діяльності з рефлексією результатів навчання. За О. Савченко, ігрові технології мають бути системно впроваджені в освітній процес і спрямовані на досягнення конкретних навчальних результатів, а не виконувати розважальну функцію [3, с. 91].

Сучасні наукові дослідження доводять, що ігрові технології позитивно впливають на формування пізнавальної мотивації, розвиток творчого та критичного мислення, комунікативних і соціальних компетентностей учнів. У процесі гри діти навчаються співпрацювати, приймати рішення та нести відповідальність за результат спільної діяльності, що відповідає ключовим ідеям компетентнісного підходу [5, с. 25–27].

Безперервний професійний розвиток учителя є необхідною умовою формування педагогічної майстерності та творчого використання ігрових технологій. На сьогодні існує чимало шляхів та форм професійного зростання, зокрема, з метою підвищення педагогічної майстерності у творчому використанні ігрових технологій. Участь у програмах підвищення кваліфікації, педагогічних тренінгах, освітніх платформах НУШ сприяє оновленню методичного інструментарію вчителя та розвитку його інноваційного потенціалу. Сучасний педагог має бути здатним до самоосвіти, рефлексії та впровадження освітніх інновацій [2]

Педагогічна майстерність і творчість учителя є визначальними чинниками ефективного застосування ігрових технологій у сучасному освітньому процесі. Творчий підхід педагога забезпечує доцільне використання гри як засобу формування компетентностей учнів та створення мотивувального освітнього середовища.

1. Андрощук І. В., Карлінська Я. В., Почуєва О. О., Кон О. О., Баранов М. В. Педагогічна майстерність як характеристика професіоналізму сучасного педагога // *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16527843>.

2. Концепція Нової української школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

3. Максимчук І. А., Сагач О. М., Демченко І. І., Фурдуй С. Б., Максимчук Б. А., Протас О. Л., Межиловська Л. І., Кизько Е. О. Саморозвиток у контексті формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 2 (122). С. 88–95. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/66/63> (дата звернення: 15.07.2025).

4. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 427 с.

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

6. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. Л. Михайлова, О. Пагава, О. Проніна ; за заг. ред. Л. М. Михайлової. Северодонецьк, 2020. 194 с.

7. Янкович О. І., Кузьма І. О. Освітні технології у початковій школі : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2025. 300 с.

АДАПТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК АСПЕКТ СУЧАСНОЇ Е-ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наталія Яремчук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Розвиток цифрової освіти системно імплементує інноваційні підходи у проектування моделі Е-дистанційної підготовки майбутніх педагогів. Динаміка цифрових трансформацій в умовах сьогодення розкриває потенціал можливостей щодо формування професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості через концепцію персоналізації в онлайн-навчанні (персоніфікований підхід), яка передбачає адаптацію ресурсу освітнього середовища до індивідуальних потреб та можливостей студента. Відповідні зміни сформували запит на впровадження відповідних адаптивних освітніх технологій навчання педагогів, зумовивши науковий дискурс щодо теоретико-методологічних особливостей адаптивного навчання та цифрових навчальних інструментів щодо його реалізації.

Особливості багатоаспектності адаптивного навчання в умовах цифровізації педагогічних систем передбачає дефінітивний аналіз, належним чином до семантики «adaptive learning» як виду навчання (у науковій літературі «освітня методика», «педагогічний підхід», різновид персоналізованого навчання), що зумовлює структурно-функціональну дієвість цифрового освітнього середовища як ресурсу для персональної освітньої послуги (власний темп, форма навчального контенту, методи навчання та оцінювання) здобувача освіти у відповідності до його здібностей, прогресу, мотивації, інтересів, потреб, психологічних особливостей та комфорту.

Можливості адаптивного навчання розкриваються у контексті електронного, мобільного та цифрового навчання; ресурсу цифрових інструментів адаптивного навчання, адаптивних навчальних платформ, інтелектуальних технологій, технологій Big Data, аналітики даних, які оптимізують персональний навчальний процес та індивідуальну освітню траєкторію майбутнього педагога. Завдяки комп'ютеризованому адаптивному тестуванню та постійному моніторингу навчальної діяльності студентів, в умовах реального часу (завдяки чат-ботам) й допустимості

покрокових змін, відбувається корекція змісту навчального матеріалу (навчальний контент генерується оперативно різними способами), зміна темпу осягнення матеріалу щодо рівня його складності, адаптація форми освітнього контенту (текстові, аудіо, відео, анімація та ін.) та способу навчання, психологічним аспектам навчання (мотивація, навички саморегуляції та ін.). Відповідним чином механізми адаптивного навчання реалізуються у контексті принципів диференціації, індивідуалізації, гнучкості, інтерактивності, активності, оперативності, суб'єктності, саморегуляції, результативності, систематичності і послідовності. Це зумовлює реорганізацію адаптивної системи навчання, декларуючи зміни у взаємодоповнюючих моделях процесу адаптивного навчання, структури електронного навчального курсу та навчальної діяльності студентів.

Вагомим аспектом адаптивного навчання в умовах Е-дистанційної підготовки майбутніх педагогів є цифрова акультурація, що передбачає не тільки процес переходу до оволодіння цифровими технологіями (штучним інтелектом, робототехнікою, автоматизованими системами та ін.), які розширюють способи представлення та сприйняття навчального матеріалу студентами, а й зміни особистісних характеристик щодо способу мислення, механізмів організації навчальної діяльності, що обумовлюють проєкцію персонального цифрового освітнього середовища.

Очевидно, що унікальністю адаптивного навчання є створення персональних адаптивних освітніх програм (адаптивних навчальних систем), які незважаючи на прогрес технологічних можливостей, констатують суперечності у напрацюванні єдиних алгоритмів та кореляції сумісності із необхідними структурними даними, які забезпечують формування відповідності до профілю студента (облік персоніфікації, зокрема стиль навчання, особливості навчального контенту, сильні і слабкі сторони в оволодінні матеріалом), його продуктивності (аналіз даних, які забезпечують успіх або виявлення факту потреби у додаткових тематичних доопрацюваннях) та діяльності студента (облік вияву активності у запиті на навчальний контент відповідно типу сприймання інформації та подальший зворотній зв'язок). Важливість дидактичних аспектів у представленні різновидності та варіативності завдань, які облікують рівні складності, а також передбачають наявність способів їхнього виконання. У підходах до комплектації завдань необхідно дотримуватись принципу відповідності, який передбачає інструментальну перевірку необхідних знань та умінь, із доповненням аналогів задля індивідуальних освітніх потреб – з чим студент може справитися без переваження на високим ступнем зацікавленості, а які завдання варто залишити на маргінесі. Задля цього організація адаптивного навчання передбачає допомогу інтелектуальних тьюторів, які координуватимуть процес виконання завдань та рекомендуватимуть необхідні ресурси;

особливості організації самостійної роботи; виявлятимуть зниження інтересу до навчання та відповідну мотивацію.

Прикладом актуальних цифрових платформ для адаптивного навчання можна вважати: Pearson, Smart Sparrow, ALEKS, Khasawneh Al-Amrat, Knewton, DreamBox Learning, Coursera, Edmentum, CogBooks, Rosetta Stone, Duolingo і Babel, Whatfix, мобільний застосунок EdApp, 360 Learning та ін.

Таким чином, в освітніх викликах сьогодення формується вагомий теоретико-прикладний запит на дослідження адаптивного навчання як забезпечуючого чинника Е-дистанційної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у відповідності до специфіки спеціальності, цифрового освітнього середовища та індивідуальної освітньої траєкторії.

-
1. Клименко Б. В. Організація адаптивного навчання засобами мобільних технологій. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 242–245.
 2. Шелевер О. В., Капітан Л. І., Коновалов О. Ю. Адаптивне навчання здобувачів за допомогою сучасних цифрових платформ. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 75. С. 269–272.
 3. Цвєтаєва О. В., Знанецька О. М. Адаптивне навчання в сучасній системі освіти. *Педагогічні науки. Зб. наук. праць*. 2019. Вип. LXXXVII. С. 170–175.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Галина Подановська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасне суспільство вимагає від людини не лише академічних знань, а й здатності ефективно взаємодіяти з іншими, розуміти свої та чужі емоції, вирішувати конфлікти, зберігати емоційну рівновагу та успішно інтегруватися в соціум. Особливо важливим є формування цих навичок у дітей молодшого шкільного віку, адже цей період є критичним для розвитку соціально-емоційної сфери, закладення основ гармонійної особистості.

Уроки літературного читання мають найбільший потенціал для розвитку емоційного інтелекту, дозволяючи зануритися у казкову історію та переживати різноманітні емоції за героїв твору, що дає можливість у майбутньому здобувачам освіти краще усвідомлювати власні вчинки й

слова, осмислювати і розрізняти добро і зло, красиве і потворне, оволодівати здатністю регулювати власну поведінку, відмовлятися від дій, які шкодять їм та оточенню [1, с. 168].

Варто зауважити, що емоційний інтелект лише частково проявляє себе у межах громадянських і соціальних компетентностей, але є важливою базисною основою для формування гармонійної особистості. Повноцінне сприйняття навколишньої дійсності, успішна комунікація, моральні норми та етичні життєві принципи залежать від рівня сформованості емоційного інтелекту дитини. Формування світогляду школяра, його уміння орієнтуватися в реальному житті неможливе без дитячої літератури, завдяки якій глибше сприймається внутрішній світ людини, її почуття, вчинки, мотиви поведінки, ставлення до інших і природи. Тому розвиток м'яких навичок – уміння комунікувати, співпереживати, керувати своїми емоціями, працювати в команді, креативно й критично мислити – неможливий без художньої літератури.

Книги для дитячого читання – найкращий інструмент у розвитку неакадемічних навичок, емоційного й соціального інтелекту. Художній твір постає своєрідним «психолого-педагогічним тренажером», що дозволяє дитині на прикладі літературних персонажів усвідомити власні емоції, з'ясувати причини їх виникнення та передбачити можливі наслідки емоційних реакцій у різних життєвих ситуаціях [2, с. 86].

Алгоритм розвитку емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках літературного читання передбачає застосування цілого комплексу завдань, вправ, хвилинок релаксації для зняття тривожності та психологічної напруги; асоціювання з позитивними спогадами; елементів арттехнік (терапія грою; казкотерапія; кольоротерапія; пісочна терапія тощо). А також використання різноманітних методичних прийомів: передбачення змісту твору за заголовком чи ілюстрацією до тексту; придумування кінцівки твору чи продовження зі зміною сюжету; здійснення чарівних перетворень із героями творів; прогнозування історії за поданим початком; створення асоціативного куща для характеристики героя; придумування свого заголовку твору; розповіді з власного досвіду дітей тощо.

Здобувачам початкової освіти доволі важко вербально описувати емоції, означувати почуття, підшукувати відтінки слів, адже словниковий запас дитини не багатий. Тому буде доречним запропонувати учням укласти «Словник емоцій». А для кращого усвідомлення школярами власних емоцій, які вони проживають упродовж дня, можна порадити вести «Щоденник емоцій». Це допоможе дитині відстежувати свої емоційні реакції за день; аналізувати причини виникнення тієї чи іншої емоції; зрозуміти, які події негативно чи, навпаки, позитивно впливають на її емоційний стан; усвідомити свої емоції та навчитися їх контролювати.

Для розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку слід навчити їх аналізувати не лише власні емоції, а й розпізнавати емоції інших дітей, що виникають під час спільної діяльності. Це дозволить учням практикуватися в доброзичливому спілкуванні, погоджувати свої дії між собою для створення теплого мікроклімату, з повагою ставитися до однокласників, не соромитися своїх почуттів, виявляти емпатію [3, с.272].

Отже, розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти є одним із пріоритетних завдань сучасної школи, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи емоційної зрілості, соціальної активності та моральних цінностей особистості. Уроки літературного читання виступають ефективним засобом формування емоційного інтелекту, оскільки художні твори сприяють усвідомленню дітьми власних почуттів і переживань, розвитку емпатії, уміння розрізняти емоційні стани інших, аналізувати вчинки персонажів та прогнозувати наслідки поведінки. Систематичне використання різноманітних методів, арттехнік, творчих завдань забезпечує цілісний і послідовний розвиток емоційної сфери учнів початкової школи. Таким чином, літературне читання є не лише засобом формування читацької компетентності, а й важливою умовою виховання емоційно врівноваженої, чуйної, здатної до співпраці та саморегуляції особистості.

1. Вірста С., Жалко Т., Гончарук О. Формування емоційного інтелекту на уроках літературного читання в початковій школі. *Інноватика у вихованні*. Випуск 15. 2022. С. 164–172.

2. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль: Астон, 2020. 192 с.

3. Підгурська В. Ю., Голубовська І. В. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжсвізівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2024. Т. 3. № 72. С. 269–275. ISSN 2308-4863. DOI: [10.24919/2308-4863/72-3-40](https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-40).

РОЛЬ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

Неля Сірант,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

У сучасному освітньому середовищі цифрова грамотність стала ключовою компетентністю, необхідною для успішної соціалізації та професійної реалізації особистості. З огляду на стрімкий розвиток інформаційних технологій, формування математичної культури учнів неможливе без інтеграції цифрових інструментів в освітній процес.

Математика, як фундаментальна наука, вимагає не лише логічного мислення, але й уміння працювати з даними, моделювати ситуації, аналізувати інформацію – тобто застосовувати цифрові навички. Цифрова грамотність дозволяє учням ефективно використовувати математичні програми (GeoGebra, Desmos, Excel) та працювати з онлайн-ресурсами та платформами для самонавчання водночас і розвивати критичне мислення через цифрові задачі та симуляції [3].

Таким чином, цифрова грамотність не лише розширює інструментарій учителя, а й сприяє глибшому засвоєнню математичних знань, формуванню дослідницьких навичок та розвитку математичної культури як складової загальної освіченості учня.

Мета дослідження: визначити та обґрунтувати вплив цифрової грамотності на формування математичної культури учнів шляхом аналізу сучасних освітніх технологій, цифрових інструментів та методик, що інтегруються в освітньому процесі з математики.

Математична культура – це сукупність знань, умінь, способів мислення та ціннісного ставлення до математики як науки. Вона охоплює здатність логічно мислити, аргументувати, аналізувати, узагальнювати, а також естетичне сприйняття математичних ідей і моделей.

Вона проявляється не лише у володінні формулами чи алгоритмами, а й у вмінні застосовувати математичні знання для розв'язання реальних проблем, критично оцінювати інформацію, бачити закономірності та структуру в навколишньому світі.

Цифрова грамотність – це здатність людини ефективно використовувати цифрові технології для пошуку, обробки, створення та передачі інформації. У ХХІ столітті вона стала базовою навичкою поряд із читанням, письмом і математикою [1, с. 1–14].

Адже, цифрові інструменти відкривають доступ до знань, онлайн-курсів, інтерактивного навчання, що сприяє саморозвитку та безперервному навчанню, відтак більшість сучасних професій вимагають володіння цифровими навичками – від роботи з офісними програмами до

аналізу даних і програмування, саме цифрова грамотність дозволяє спілкуватися, брати участь у громадському житті, користуватися державними послугами онлайн, навички цифрової грамотності допомагають розпізнавати фейки, захищати персональні дані, критично оцінювати інформацію [4, с. 45–49].

У контексті освіти цифрова грамотність є не лише метою, а й засобом – вона формує нову культуру навчання, розвиває аналітичне мислення, сприяє інтеграції предметів і підготовці учнів до життя в цифровому суспільстві.

Математична культура і цифрова грамотність – це взаємопов’язані компоненти сучасної освіти, які взаємно підсилюють одна одну.

Таблиця з прикладами цифрових додатків, які можна використовувати для формування математичної культури учнів:

Табл. 1. Цифрові додатки для уроків математики

Назва додатку	Призначення	Приклади використання	Посилання
GeoGebra	Динамічна математика: геометрія, алгебра	Побудова графіків, дослідження функцій, моделювання	geogebra.org
Excel / Таблиці	Робота з даними, формулами, діаграмами	Статистика, фінансові задачі, логічні таблиці	excel.microsoft.com / sheets.google.com
Kahoot / Quizizz	Гейміфікація навчання	Вікторини, тести, математичні ігри	kahoot.com / quizizz.com
LearningApps	Інтерактивні вправи	Вправи на відповідність, числові ланцюжки	learningapps.org
Padlet / Jamboard	Онлайн-дошки для співпраці	Математичні проекти, обговорення рішень	padlet.com / jamboard.google.com

Цифрові навички підтримують *математичну культуру*, бо вони (цифрові інструменти) (GeoGebra, Desmos) допомагають учням краще розуміти графіки, геометричні побудови, функції – тобто формують естетичне та логічне сприйняття математики. Навички роботи з електронними таблицями, статистичними програмами розвивають здатність аналізувати, узагальнювати, робити висновки – ключові

елементи математичної культури. Цифрові середовища (Scratch, Python, Blockly) дозволяють учням створювати моделі, алгоритми, що формують структурне мислення та розуміння математичних процесів. Цифрові задачі з відкритим кінцем, симуляції, інтерактивні вправи стимулюють учнів до пошуку рішень, аргументації, перевірки гіпотез – тобто до глибокого осмислення математичних ідей.

Відповідно математична культура зміцнює *цифрову грамотність*, саме учні з розвиненим математичним мисленням легше опановують цифрові інструменти, розуміють логіку програм, структуру даних. Математична точність і системність сприяють ефективному використанню цифрових ресурсів, критичному ставленню до інформації, цифровій етиці [2, с. 1–18].

У результаті проведеного теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду можна стверджувати що, цифрова грамотність виступає важливим чинником формування математичної культури учнів, оскільки забезпечує доступ до сучасних засобів візуалізації, моделювання та обробки математичної інформації. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес з математики сприяє розвитку ключових компонентів математичної культури, зокрема логічного мислення, алгоритмічної компетентності, здатності до аргументації та критичного оцінювання інформації. Саме, цифрові додатки створюють умови для реалізації компетентнісного та особистісно орієнтованого підходу, дозволяючи диференціювати навчання, враховувати індивідуальні освітні потреби учнів та формувати навички самостійного пізнання. Використання цифрових інструментів активізує пізнавальну діяльність учнів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню дослідницьких навичок та розвитку міжпредметних зв'язків, особливо з інформатикою та економікою. Формування математичної культури в умовах цифровізації освіти потребує підвищення цифрової компетентності педагогів, що включає володіння сучасними освітніми платформами, методиками інтеграції технологій та навичками цифрової педагогіки.

Ці висновки можуть бути основою для подальших емпіричних досліджень, розробки методичних рекомендацій та вдосконалення освітніх програм.

1. Андреева О. М. Цифрова грамотність як складова професійної компетентності вчителя. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83. № 1. С. 1–14.

2. Гуржій А. М., Семеріков С. О. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 72. № 4. С. 1–18.

3. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян України. 2020. URL: <https://www.kmu.gov.ua>.

4. Пінчук І. М. Використання цифрових інструментів у процесі навчання математики. *Педагогічний альманах*. 2022. № 52. С. 45–49.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСТОСУНКУ SKETCHBOOK НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Надія Новосельська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасні трансформації в українській системі освіти підкреслюють важливість якісної оновленої освітньої парадигми та постійного розвитку творчої особистості учня. Нове освітнє середовище передбачає перегляд змісту навчання, використання новітніх педагогічних технологій та розвиток інтелектуальних здібностей дітей з метою формування культури творчого мислення.

Сьогодні завдання школи полягає не в трансмісії знань, а в створенні умов для розвитку творчих особистостей, які можуть використовувати набуті знання для конкурентоспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя. Підтримка та захист дитини, надання інструментів та технологій для розробки життєвих стратегій, спрямованих на формування гармонійної та конкурентоспроможної особистості, що здатна до творчого розв'язання завдань та адаптації до змін є однією з основних цілей шкільної освіти [2].

У 2025 році межа між класичним та цифровим мистецтвом остаточно розмилася. Сучасна мистецька освіта в Україні активно впроваджує технології, які дозволяють учням не лише опановувати теорію рисунку, живопису, композиції, кольорознавства, перспективи, а й отримувати навички, затребувані в креативних індустріях. Одним із найефективніших інструментів став застосунок Autodesk Sketchbook [1].

На відміну від складних професійних пакетів, Sketchbook пропонує максимально природний інтерфейс, який імітує малювання на папері. Це робить його ідеальним для школи: учні не відволікаються на складні меню, а зосереджуються на творчості. Завантажити актуальну версію для будь-якої платформи можна на офіційному сайті Sketchbook.

Визначимо ключові переваги використання застосунок для освітнього процесу:

1. Доступність професійних інструментів. Раніше для вивчення техніки маркерного скетчингу або акварелі потрібно було закуповувати дорогі матеріали. Сьогодні Sketchbook безкоштовно надає повну цифрову

палітру маркерів **Соріс** та сотні пензлів. Це забезпечує рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхнього матеріального забезпечення.

2. Право на помилку та експеримент. Страх зіпсувати чистий аркуш – головний бар'єр для багатьох дітей. Функція скасування дії (Undo) та використання нашарування дозволяють учням сміливо експериментувати з кольором і формою. Якщо дитина помилилася, вона може просто видалити один шар, не пошкоджуючи весь малюнок.

3. Вивчення перспективи та геометрії. Застосунок має вбудовані інструменти «Напрявні перспективи» (1-точкова, 2-точкова та 3-точкова), що робить його незамінним на уроках мистецтва при вивченні архітектурного пейзажу або інтер'єру. Інструменти симетрії дозволяють за лічені хвилини створювати складні народні орнаменти, вивчаючи ритм і дзеркальність у декоративно-прикладному мистецтві.

4. Важливо для інклюзії. Для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату цифрове малювання часто є єдиним способом реалізувати творчий потенціал. Можливість скасування дії та налаштування стабілізації ліній дозволяє таким учням створювати професійні роботи нарівні з іншими.

5. Оцінювання та зворотний зв'язок. Цифровий формат дозволяє вчителю бачити не лише фінальний результат, а й динаміку роботи.

Таймлапс-відео: Sketchbook може автоматично записувати процес створення малюнка. Перегляд такого відео дозволяє вчителю зрозуміти, на якому етапі в учня виникли труднощі (наприклад, проблеми з пропорціями на етапі ескізу).

Цифрове портфоліо: Роботи зберігаються у форматах PNG або JPG для шкільних онлайн-галерей або у форматі PSD для подальшої роботи у Photoshop.

6. Доступність. Програма працює на Windows, macOS, Android та iOS. Учні можуть розпочати малюнок на шкільному планшеті, а продовжити вдома на власному смартфоні. На відміну від Adobe Photoshop, який перевантажений функціями для фоторедагування, або Procreate, що доступний лише на iPad, Sketchbook однаково стабільно працює на бюджетних планшетах, смартфонах та ноутбуках [1].

Для максимальної ефективності рекомендується використовувати планшети зі стилусом, що реагує на силу натискання. Це дозволяє повноцінно відтворювати академічні техніки штрихування.

Застосунок Autodesk Sketchbook поєднує в собі інтуїтивність фізичних матеріалів із безмежними можливостями цифрового редагування. Впровадження Sketchbook на уроках мистецтва – це не заміна традиційного пензля, а його логічне продовження. Це крок назустріч поколінню «цифрових наративів», який перетворює гаджет із засобу розваги на потужний інструмент самовираження.

-
1. <https://www.sketchbook.com/apps> (дата звернення: 12.01.2026).
 2. <https://naurok.com.ua/urok-z-temi-vidi-proektno-grafiki-praktichniy-urok---malyuvannya-sketchiv-4031.html> (дата звернення: 12.01.2026).
 3. <https://www.youtube.com/watch?v=B1LTGHJvZBM> (дата звернення: 12.01.2026).

ОРГАНІЗАЦІЯ ГОДИНИ СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ШКОЛИ ПОВНОГО ДНЯ

Ольга Рибак,
доктор філософії,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти

Година спілкування є важливою складовою організації освітнього процесу школи повного дня. Вона допомагає налагодити взаєморозуміння між учнями, педагогами та батьками, сприяє комфортному перебуванню дітей у школі повного дня та підвищує ефективність навчання і виховання.

У нашому дослідженні надаємо перевагу годині спілкування як організованій формі виховної роботи, яка сприяє активній мотивації учня до навчання та активізує критичне мислення молодших школярів шляхом застосування активних форм діяльності школи повного дня. Під час проведення виховної години на школі повного дня учень відчуває себе комфортно в учнівському колективі у ході виконання завдань, які стосуються години спілкування школи повного дня.

Година спілкування відіграє важливу роль у діяльності школи повного дня, оскільки забезпечує цілісність виховного та освітнього процесів. Під час її проведення створюються умови для відкритого діалогу між учнями та педагогом, формування позитивного психологічного клімату й розвитку комунікативних умінь школярів. Година спілкування допомагає дітям краще адаптуватися до шкільного середовища, вчить їх співпраці, взаємоповазі та відповідальності, а також сприяє гармонійному особистісному розвитку впродовж усього дня перебування в школі.

У 2017 році у Львові було розпочато проєкт «Школи повного дня». Спочатку до цього проєкту приєдналося чотири школи міста Львова, а до 2022 року вже п'ятнадцять шкіл, а станом на сьогодні більше двадцяти шкіл міста Львова працює за проєктом «Школи повного дня» [1]. Важливим аспектом діяльності таких шкіл є вміння цікаво організувати години спілкування.

Школа повного дня – це нова модель організації навчально-виховного процесу, яка сприяє реалізації державного стандарту початкової основної і додаткової освіти, та включає комплекс навчаючих, розвиваючих, соціалізуючих і оздоровчих функцій, які інтегрують пізнання і творчість в інтересах розвитку особистості [3, с. 203].

Розглянемо специфіку організації години спілкування в умовах школи повного дня.

О. Поліщук вважає, що правильно організована година спілкування в школі має величезне освітнє і виховне значення. Вона розширює й поглиблює знання, отримані на уроці, дозволяє набути багато корисних навичок, а, отже, наближає навчання й виховання до життя. На її думку, година спілкування слугує тим дієвим засобом, що мобілізує активність учня в пошуку знань і допомагає повніше задовольнити інтереси школярів [2, с. 132].

Особливу роль і значення відіграють активні та інтерактивні форми діяльності години спілкування на школі повного дня. А, саме такі активні та інтерактивні форми діяльності набувають поширення у школі повного дня: рольові ігри, творчі завдання, квести, проєкти, робота в малих групах, дискусія, дебати, світове кафе, інтерактивні онлайн-сервіси (Mentimeter, Padlet, Kahoot).

Важливо, щоб у школі повного дня педагоги часто використовували роботу в малих групах у годинах спілкування, адже така форма роботи є ефективною та зрозумілою для учнів. Під час групової діяльності діти вчаться:

- краще чути інструкцію вчителя під час виконання завдання;
- вміють комунікувати зі своїми однокласниками в малих групах та добре встигають прислухатись до кожної думки;
- виділяють найважливішу думку та обговорюють позитивні аспекти визначальної проблеми у ході виконання завдання.

Таким чином, якщо година спілкування у школі повного дня добре організована з використання діяльнісних підходів, то учасникам освітнього процесу легко співпрацювати, спілкуватися між собою, висловлювати власну думку, слухати думку кожного учасника та знаходити спільне рішення. Такий процес освітньої діяльності щодо години спілкування сприяє кращому засвоєнню матеріалу, підвищує зацікавленість учнів та допомагає розвинути навички відповідальності.

1. Львівська міська рада: Рішення № 904 «Про затвердження Положення про Школу повного дня». 2017, 13 жовтня. URL: https://www8.city-adm.lviv.ua/Pool/Info/doclmr_1.NSF/

[bb9af1ebe54c3226c225640d00458b6f/1530f1831184b388c22581b800339efe?OpenDocument](https://www.rshu.edu.ua/www/images/nauka/12_mignar_konf_150519.pdf#page=130) (дата звернення: 03.01.2026).

2. Поліщук О. П. Роль і значення позакласної роботи в загальній системі навчання та виховання молодших школярів. С. 131–132. URL: https://www.rshu.edu.ua/www/images/nauka/12_mignar_konf_150519.pdf#page=130 (дата звернення: 05.01.2026).

3. Романова І. А. Позаурочна діяльність молодших школярів. *Вісник Київського славістичного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 63. С.200–205.

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПОЧАТКОВУ ОСВІТУ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Олександра Шаран,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сучасна система освіти перебуває в умовах стрімкої цифрової трансформації, що зумовлює необхідність оновлення змісту та методів професійної підготовки педагогічних кадрів. Одним із ключових чинників цих змін є активне впровадження штучного інтелекту в освітній процес. «Штучний інтелект (ШІ) має потенціал для вирішення деяких найбільших проблем сучасної освіти, впровадження інновацій у методи викладання та навчання, а також прискорення прогресу в напрямку інклюзивного та ефективного навчання для всіх» (ЮНЕСКО) [1]. Початкова освіта, як базова ланка формування навчальної мотивації, мислення та пізнавальних умінь учнів, потребує особливо зваженого та педагогічно обґрунтованого використання інноваційних цифрових технологій.

У цих умовах підготовка сучасного вчителя початкових класів має орієнтуватися не лише на опанування традиційних методик навчання, а й на формування цифрової компетентності, зокрема готовності до використання інструментів штучного інтелекту в освітній діяльності. Це актуалізує пошук нових підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Штучний інтелект у контексті освіти розглядається як сукупність технологій і програмних рішень, здатних виконувати інтелектуальні функції, пов'язані з аналізом даних, персоналізацією навчання, автоматизацією окремих освітніх процесів та підтримкою педагогічної діяльності. У початковій школі штучний інтелект може виступати інструментом допомоги вчителю, а не заміною педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічні особливості молодшого шкільного віку вимагають особливої обережності при впровадженні технологій штучного інтелекту. Застосування таких інструментів має враховувати вікові особливості розвитку мислення, уваги, пам'яті та емоційної сфери дітей. Тому інтеграція ШІ в початкову освіту повинна базуватися на принципах гуманізації, доступності, педагогічної доцільності та безпеки.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах цифровізації освіти передбачає формування комплексу професійних компетентностей, серед яких особливе місце займає та інформаційно-цифрова компетентність. Важливим завданням закладів вищої освіти є формування у студентів здатності критично оцінювати можливості штучного інтелекту та інтегрувати його інструменти у власну педагогічну практику.

Інноваційний підхід до підготовки вчителя передбачає:

- інтеграцію елементів штучного інтелекту в зміст педагогічних дисциплін;
- використання ШІ-інструментів у процесі проектної та дослідницької діяльності студентів;
- формування навичок створення цифрових дидактичних матеріалів із використанням сучасних технологій.

Важливим є також міждисциплінарний підхід, який поєднує педагогіку, психологію, методики навчання та інформаційні технології, що сприяє цілісному розумінню ролі ШІ в освітньому процесі.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів штучний інтелект може використовуватися як інструмент створення навчально-методичних матеріалів, розроблення дидактичних ігор, інтерактивних вправ, тестових завдань, а також для аналізу результатів навчальної діяльності молодших школярів.

Практика показує, що використання ШІ-інструментів у навчанні студентів сприяє підвищенню їхньої мотивації, розвитку креативного та критичного мислення, формуванню навичок самостійної роботи та самоосвіти. Особливої уваги потребує підготовка студентів до педагогічно доцільного використання штучного інтелекту в роботі з молодшими школярами, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

До основних переваг використання штучного інтелекту в початковій освіті належать персоналізація навчання, можливість оперативного зворотного зв'язку, підтримка індивідуальної траєкторії розвитку учня та оптимізація педагогічної діяльності вчителя. Водночас існують певні ризики, пов'язані з надмірною цифровізацією, зниженням рівня безпосереднього педагогічного спілкування, а також етичними та психологічними аспектами використання ШІ [2]. У зв'язку з цим важливо

забезпечити педагогічний супровід упровадження штучного інтелекту та формування у майбутніх учителів відповідального ставлення до використання цифрових технологій у роботі з дітьми.

Інтеграція штучного інтелекту в початкову освіту є перспективним напрямом розвитку сучасної педагогіки, який потребує науково обґрунтованого підходу та відповідної підготовки педагогічних кадрів. Підготовка сучасного вчителя початкових класів має бути спрямована на формування цифрової компетентності, готовності до інновацій та усвідомленого використання можливостей штучного інтелекту в освітньому процесі.

Впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема таких, що використовують можливості штучного інтелекту, сприяють підвищенню якості педагогічної освіти та забезпечують готовність фахівців до роботи в умовах цифрового освітнього середовища.

1. Artificial intelligence in education. UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence>.

2. Drobin A., Zarishniak I., Sharan O., Shakotko V., Kolisnyk-Humeniuk Y., Opushko N., Maksymchuk B. The Impact of Digital Technology on Educational Reform: The Role of Artificial Intelligence in Education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Vol. 16, Issue 3 (2025). P. 31–41. URL: <https://doi.org/10.70594/brain/16.3/3>.

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Марія Стахів,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Сьогодні, в умовах глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти, активна взаємодія між носіями різних культур на різних рівнях (особисті контакти, наукові, культурологічні тощо) стає одним з основних пріоритетів наявної реальності. Полікультурна компетентність визначена однією із ключових компетентностей сучасного педагога. Професійний стандарт учителя («Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024) визначає: «Використовувати в освітньому процесі мовний, мовленнєвий і культурний досвід здобувачів освіти, які належать до корінних народів

або національних меншин України» [3, с. 8], що передбачає здатність поважати та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві; бути виразником національної культурної ідентичності.

Науково-методологічні засади реалізації компетентнісного підходу у вітчизняних закладах освіти визначено нормативно-правовими документами, зокрема законами України «Про освіту» (2023), «Про вищу освіту» (2014 р., Нова редакція від 31.03. 2023), Державним стандартом початкової освіти (2018) та ін.

Суть понять «полікультурність», «полікультурна компетентність», «полікультурна освіта», «полікультурне виховання» по-різному трактують учені Т. Артїмонова, О. Бартош, О. Безкоровайна, Г. Бойко, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, В. Глухота, М. Гулич, О. Дем'яненко, С. Довбенко, І. Іванюк, Л. Кругленко, М. Кривко, В. Кузьменко, І. Микитенко, В. Мичковська, Л. Михайлова, Т. Мороз, Л. Нос, О. Петренко, К. Попова, Т. Потапчук, І. Соколова, М. Стахів, С. Толочко, Є. Чопак, та ін. Авторські позиції щодо уточнення структури та змісту полікультурної компетентності здобувачів вищої освіти наводять у своїх розвідках А. Лесик, І. Кентеш, О. Кузнецова, Т. Сніца, С. Цимбрило та ін.

Полікультурна компетентність – це здатність особистості ефективно працювати в полікультурному суспільстві, розуміти відмінності між культурами, виявляти толерантність та будувати конструктивну взаємодію з представниками різних культур. Полікультурна компетентність педагога – «це не лише здатність жити й діяти в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична та практична готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві [1]; це складне особистісне утворення, що включає знання, навички, досвід та якості, необхідні для формування в учнів міжкультурної взаємодії та розв'язання проблем у багатополлярному світі. Це здатність педагога ефективно працювати в багатонаціональному освітньому (учнівсько-студентському) середовищі, готовність до міжкультурного діалогу та формування у здобувачів освіти толерантності. Ця компетентність, яка динамічно розвивається і потребує постійного оновлення відповідно до розвитку культур, має бути обов'язковою складовою професійного стандарту вчителя в країнах ЄС [4].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє окреслити деякі не вирішені раніше частини загальної проблеми, зокрема уточнити поняття полікультурної компетентності в рамках носіїв однієї мови в межах однієї держави, зокрема України; виокремити потребу наукового обґрунтування питання сутності та ефективності культурологічних (країнознавчих) проєктів у її формуванні в умовах ЗВО.

Полікультурна освіта є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й

навчання й тим самим вирішення актуальних проблем педагогіки, вона покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного світу

Багато учених пов'язують формування полікультурної компетентності з вивченням іноземної мови і знайомством з культурою її носіїв. На наше переконання, полікультурна компетентність – поняття більш глибоке і багатогранне і формування її необхідно починати з раннього дитинства, адже формування особистості дитини далеко не завжди відбувається в монокультурному середовищі. Сьогодні навіть рідні батьки можуть бути носіями різних культурних пластів.

Полікультурне виховання дітей має ґрунтуватися на принципах рівності і недискримінації у всебічному розвитку особистості та на створенні закладом освіти умов для збереження і розвитку національних мов та культур. Ми розглядаємо полікультурне виховання як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних умінь, що сприяє розумінню інших культур та забезпечує толерантність щодо їх носіїв.

Полікультурній особистості мають бути властиві такі ознаки: розуміння мовної, культурної, ментальної різноманітності полікультурного суспільства, в якому об'єднуються представники різних культур; відчуття національної ідентичності та усвідомлення значущості різних національних культур із самобутніми традиціями та культурою; усвідомлення можливості професійної самореалізації в полікультурному освітньо-виховному середовищі [2]. Учені виокремлюють такі педагогічні умови полікультурного виховання у ЗВО: виявлення чинників і формування позитивної мотивації полікультурності; організація освітньо-виховного середовища на засадах синергетики; використання когнітивного потенціалу змісту навчання на засадах інтеграції.

Доцільними для застосування у процесі полікультурного виховання є активні й інтерактивні методи, які сприяють ефективній взаємодії з представниками різних культур, зокрема проектна технологія. Проектна технологія ґрунтується на комплексному використанні ряду інтерактивних прийомів і форм роботи: мозковий штурм, робота в парах, робота в команді, використання ІКТ тощо. Розмаїття культурознавчих проектів (як за кількістю учасників, так і за часом і формою виконання) дуже широке, тематика багатогранна, наприклад: довготривалий проект «Грамматика української мови у народних піснях», «Особливості українського та англійського мовленнєвого етикету», «Прислів'я та приказки про освіту» (Україна, Англія, Німеччина), «Комунікативний етикет у народних піснях українців різних регіонів», «Діалектизми у мовленні наддніпрянців і наддністрянців», «Фонетичні особливості у мові бойків, гуцулів, лемків» та ін. Презентація цих проектів на заняттях

практикуму української мови сприяє міцному засвоєнню граматичного матеріалу та розвитку комунікативних умінь і навичок з одного боку, з іншого – поглиблює знання про культуру українців (їх мовленнєвий етикет, регіональні звичаї та традиції) і знайомить з мовно-культурними надбаннями інших народів. Такі знання дають можливість усвідомлення різноманітності і оригінальності культур різних народів та пізнання регіонального мовно-культурного багатства українців.

Формування полікультурної компетентності здобувачів педагогічної освіти залишається актуальним і потребує науково-методичних розробок, рекомендацій щодо форм, прийомів і методів здійснення відповідних заходів, важливе місце серед яких посідає метод проєктів.

1. Гончаренко Л. А. та ін. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: Навчальний посібник / За ред. В. В. Кузьменка. Херсон: РІПО, 2007. 176 с.

2. Кузнецова О. Понятійно-термінологічний апарат дослідження полікультурного виховання майбутніх бакалаврів початкової освіти. *Проблеми інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад.* Харків: Вид-во УПА, 2023. № 81. С. 143–150.

3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilooverpdf_merged.pdf (дата звернення: 05.01.2026).

4. Сімоненко М. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру URL: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm/ (дата звернення: 06.01.2026).

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Любов Нос,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

У сучасних умовах трансформації суспільства та модернізації системи вищої освіти особливої актуальності набуває проблема формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти. Соціальна компетентність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки забезпечує їхню здатність ефективно

взаємодіяти в соціумі, адаптуватися до змін, приймати відповідальні рішення та реалізовувати себе в професійному й громадському житті.

Соціальна компетентність здобувачів вищої освіти розглядається як інтегрована якість особистості, що охоплює систему соціальних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду соціальної взаємодії та готовності до активної участі в суспільних процесах. Науковці виділяють кілька її видів, зокрема такі:

- оперативна соціальна компетентність – знання про соціальні інститути й структури та їхніх представників у суспільстві; уявлення про особливості функціонування соціальних груп, сучасні соціальні умови, різноманіття й вимоги ролі поведінки;
- вербальна компетентність – доречність мовленнєвих висловлювань, здатність враховувати контекст і підтекст комунікації, сформованість письмового мовлення, варіативність інтерпретації інформації, орієнтація в системі оцінних стереотипів і мовних шаблонів, усвідомлення багатозначності понять та застосування метафоричних мовних засобів. Прикладом високого рівня вербальної компетентності є професійна діяльність перекладача, який здійснює синхронний переклад усного мовлення;
- комунікативна компетентність – володіння складними комунікативними навичками й уміннями, здатність формувати адекватні способи взаємодії в нових соціальних умовах, обізнаність із культурними нормами та обмеженнями спілкування, знання звичаїв, традицій і правил етикету, дотримання норм пристойності та вихованості. Вона також охоплює орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному та соціально-становому менталітету;
- соціально психологічна компетентність – міжособистісна спрямованість, усвідомлення різноманіття соціальних ролей і моделей взаємодії, здатність ефективно розв'язувати міжособистісні проблеми, а також наявність сформованих поведінкових стратегій у складних і конфліктних ситуаціях;
- его компетентність – усвідомлення власної національної, статевої, соціально-станової й групової ідентичності, знання своїх сильних і слабких сторін, особистісних можливостей і ресурсів, розуміння причин власних помилок і прорахунків, обізнаність з механізмами саморегуляції та здатності ефективно їх застосовувати, а також наявність практичних психологічних знань про себе [1, с. 540–541].

Аналіз науково-педагогічних джерел та власний досвід свідчить, що ефективність формування соціальної компетентності значною мірою залежить від реалізації комплексу педагогічних умов у закладі вищої освіти. Однією з провідних умов є *створення соціально орієнтованого*

освітнього середовища, яке сприяє розвитку комунікативних умінь, соціальної активності, толерантності та відповідальності здобувачів освіти. Таке середовище передбачає партнерську взаємодію між викладачами та студентами, атмосферу довіри, підтримки та співпраці.

Важливою педагогічною умовою є *використання інтерактивних методів навчання*, що забезпечують активну участь здобувачів вищої освіти в освітньому процесі. До таких методів належать дискусії, ділові та рольові ігри, тренінги, проєктна діяльність, аналіз соціальних ситуацій, кейс-метод. Вони сприяють розвитку критичного мислення, навичок командної роботи, уміння аргументувати власну позицію та та здатності до конструктивного розв'язання соціально-педагогічних ситуацій.

Не менш значущою є *інтеграція змісту соціальної компетентності в навчальні дисципліни*. Реалізація цієї умови передбачає наповнення освітніх програм соціально важливими темами, проблемами громадянського суспільства, міжкультурної взаємодії, професійної етики, соціальної відповідальності. Такий підхід забезпечує цілісність формування соціальної компетентності та її зв'язок із майбутньою професійною діяльністю.

Окрему увагу слід приділити *залученню здобувачів вищої освіти до соціальної діяльності*: студентського самоврядування, громадських ініціатив, волонтерських проєктів, науково-дослідної та культурно-просвітницької роботи. Участь у таких видах діяльності сприяє набуттю практичного соціального досвіду, формуванню лідерських якостей, відповідальності та активної громадянської позиції.

Ефективною педагогічною умовою є також *професійна готовність викладачів до формування соціальної компетентності студентів*. Це передбачає володіння сучасними педагогічними технологіями, здатність до рефлексії, гуманістичну спрямованість, уміння створювати ситуації соціального розвитку особистості здобувачів освіти.

Отже, формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти є складним і багатограним процесом, що потребує системного підходу та реалізації комплексу педагогічних умов. Їх упровадження в освітній процес закладу вищої освіти сприятиме підготовці соціально зрілих, конкурентоспроможних і відповідальних фахівців, здатних успішно діяти в сучасному суспільстві.

1. Павленко О. М. Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників. Проблеми сучасної психології. 2010. № 10. С. 534–544.

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ АЗ ПОЧАТКОВА ОСВІТА В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Ольга Галука,
доктор філософії,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

У час суспільної травмованості й невизначеності, спричинених військовою агресією, важливо розвивати резильєнтність – здатність ефективно реагувати на труднощі, гнучко й адекватно діяти в стресових ситуаціях, ухвалювати виважені рішення. У педагогічному контексті *стійкість* стає пріоритетною характеристикою освітян, адже стрижнево пронизує усі ланки, функціональні обов'язки, а також сферу діяльності. Учитель створює безпечне й ресурсне середовище, підтримує емоційний клімат у класі, слугує джерелом стабільності, спокою і опори для своїх учнів.

За формулюванням Американської Психологічної Асоціації (2023), «резильєнтність, стійкість (resilience) – процес і результат успішної адаптації до важких чи складних життєвих обставин, особливо через розумову, емоційну та поведінкову гнучкість і адаптацію до зовнішніх і внутрішніх вимог»; це здатність людини ефективно долати труднощі, адаптуватися до змін і зберігати оптимальний рівень функціонування під впливом стресових факторів.

У психологічному трактуванні резильєнтність означає збереження стабільного рівня психологічної та фізичної діяльності в несприятливих ситуаціях, адаптацію до несприятливих змін, здатність знову ставати сильним, здоровим або успішним після впливу негативних зовнішніх факторів (Masten, Best & Garnezy, 1990).

В україномовній психологічній літературі «резильєнтність» перекладають як стресостійкість, життестійкість, життєздатність, стійкість до травми, емоційна стійкість, що вживаються для позначення ресурсів опанування стресовими і травмуючими подіями, психологічними наслідками травматичного стресу, втрати та інших лих. Г. Лазос (2018) визнає «стійкість» як здатність людини вибудовувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах.

Саме таке вміння (будувати «нормальне» життя), як би парадоксально не звучало, варто розвивати в умовах організації сучасного освітнього процесу в системі професійної підготовки, зокрема вчителів. Сучасні виклики (війна, постійні повітряні тривоги, хронічний стрес, перебої з електропостачанням, інші нестабільні ситуації) зумовлюють потребу в гнучкій, а інколи й миттєвій педагогічній реакції. У цих умовах підготовка майбутніх учителів має бути орієнтована на роботу в освітньому середовищі, де регулярно можуть виникати непередбачувані

обставини та часто підвищується емоційне навантаження. Професійна діяльність учителя передбачає не лише організацію освітнього процесу, а й системну психологічну підтримку дітей, розвиток у них навичок саморегуляції, стресостійкості та життєстійкості. Власна резильєнтність майбутнього педагога виступає ключовим особистісним ресурсом, що забезпечує здатність зберігати емоційну рівновагу та створювати безпечне, підтримувальне навчальне середовище навіть у найскладніших соціальних умовах.

Формування стійкості у здобувачів вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта можна реалізовувати через короткі практичні вправи на заняттях: дихальні техніки для зниження стресу, когнітивне перепрошування негативних думок, вправи на поетапне вирішення проблем, інтерактивні «кола підтримки», які розвивають соціальні зв'язки і навички взаємодопомоги. Такі методики допомагають майбутнім педагогам зберігати емоційну рівновагу, приймати виважені рішення у стресових ситуаціях, швидко адаптуватися до змін та підтримувати учнів. На нашу думку, досить ефективними є тренінги з розвитку емоційної саморегуляції, стресостійкості та навичок усвідомленого реагування (короткі практики заземлення, тілесні паузи), а також вправи на самопідтримку й ресурсне мислення. Моделювання типових і кризових педагогічних ситуацій (повітряна тривога, відсутність електроенергії, емоційні реакції дітей) у форматі рольових ігор та кейсів сприяє формуванню гнучкості поведінки й професійної впевненості. Включення рефлексивних практик (щоденники емоцій, короткі обговорення «що допомогло впоратися») дозволяє студентам усвідомлювати власні ресурси та обмеження.

Окрім цього, опираючи на власний педагогічний досвід, вважаємо, що розвитку резильєнтності в здобувачів спеціальності АЗ Початкова освіта може сприяти постійна соціальна підтримка через комунікацію з колегами (одногрупниками), наставниками (науковими керівниками, учителями бази практики), студентськими організаціями (самоврядування, ГО), що забезпечує емоційну стабільність і адаптацію до стресових ситуацій, а також формує внутрішню опору та відчуття приналежності до спільноти. Демократичний стиль взаємодії (обговорення, коментарі, обмін реакціями, спільні онлайн-дії, гумор, неформальна взаємодія) заохочує студентів до активної участі, руйнує психологічні бар'єри та підвищує мотивацію до навчання.

Таким чином, формування резильєнтності стає особистісною потребою майбутніх учителів, а також важливою складовою професійної компетентності, необхідною для виховання покоління, здатного адаптуватися до сучасних соціальних та освітніх викликів.

1. American Psychological Association. (2023). Resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience>.

2. Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>.

3. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вінниця, 2018. Вип. 14. С. 26–64.

ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ У ПЛОЩИНІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Анна Войтович,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Актуальність проблеми професійної комунікації вчителя початкової школи зумовлена сучасними освітніми трансформаціями, зокрема впровадженням ідей Нової української школи, орієнтацією на педагогіку партнерства, дитиноцентризм та створення безпечного освітнього середовища. За цих умов професійна комунікація постає не лише засобом передачі знань, а й важливим чинником формування позитивного психологічного клімату, розвитку особистості дитини та ефективної взаємодії між учителем і учнями. Питання професійної комунікації вчителя початкової освіти ще не отримало комплексного вивчення, проте окремі його аспекти є надзвичайно важливими для нашого дослідження. Зокрема, варто звернути увагу на такі напрями: типи слухання (Нестеренко Л., 2021; Кость С., 2024; Пасинок Г., 2012); педагогічна комунікація (Фенцик О., 2019; Крохмальна Г., 2021); особливості педагогічного спілкування (Лисевич О., 2010; Шевченко О., 2015; Розумна Т., 2019; Ісаєва С., Соловей Н., 2022; Кухта М., Маляр Л., 2021; Колосова С., 2017); комунікативна культура педагога (Басюк Н., 2014; Онищенко І., 2010, 2014; Дусь Н., 2005; Усатий В., 2000, 2001); педагогічна майстерність педагога (Мачинська Н., 2022; Яремчук Н., 2022; Голярдик Н., Дика Л., 2014; Тоба М., 1999); а також формування професійної мовнокомунікативної компетенції (Симоненко Т., 2007; Волкова Н., 2006) та інші.

У науковому дискурсі поняття «комунікація» та «спілкування» розглядаються як взаємопов'язані категорії. Комунікація визначається як процес обміну інформацією між суб'єктами взаємодії, тоді як спілкування охоплює ширший спектр соціально-психологічних зв'язків, емоційних реакцій та міжособистісних відносин. У педагогічному контексті професійна комунікація вчителя початкової школи трактується як цілеспрямована взаємодія, спрямована на реалізацію освітніх, виховних і розвивальних завдань навчання здобувачів початкової освіти. Наголошується, що педагогічне спілкування не обмежується лише передачею навчальної інформації, а охоплює формування довірливих стосунків, емоційної підтримки та позитивного психологічного клімату у класі [3].

Важливим аспектом професійної комунікації вчителя початкової школи є партнерський характер взаємодії. Як зазначають Л. В. Зімакова та Т. М. Бульбаха, педагогічне спілкування у початковій школі має ґрунтуватися на моральній рівності вчителя й учня, гуманістичному ставленні до дитини та визнанні її унікальності [3]. Учитель у такій взаємодії виступає не лише носієм знань, а й партнером, який підтримує, мотивує та сприяє розвитку впевненості учнів у власних силах. Урахування вікових та психологічних особливостей учнів початкової школи є необхідною умовою побудови ефективної професійної комунікації.

Особлива увага приділяється невербальній комунікації як важливому компоненту професійної діяльності вчителя початкової школи. Зазначається, що здобувачі початкової освіти значною мірою сприймають інформацію через міміку, жести, інтонацію, тембр голосу та зоровий контакт, що зумовлено віковими особливостями їхнього психічного розвитку [2, с. 25]. Невербальні засоби комунікації доповнюють і підсилюють вербальне мовлення педагога, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу та встановленню емоційного контакту з учнями. Уміння вчителя свідомо використовувати невербальні сигнали позитивно впливає на рівень довіри з боку дітей, знижує тривожність і створює сприятливе освітнє середовище. В. В. Вітюк підкреслює, що невербальна комунікація є невід'ємною складовою педагогічної майстерності сучасного вчителя. Уміння володіти голосом, контролювати міміку, жести, позу та дистанцію спілкування сприяє кращому сприйняттю навчального матеріалу й підвищує ефективність педагогічної взаємодії [1, с. 36]. Невербальні засоби не лише супроводжують вербальне мовлення, а в окремих випадках можуть частково його замінювати, виконуючи регулятивну й емоційно-експресивну функції.

Таким чином, професійна комунікація вчителя початкової школи постає як багатокomпонентне явище, що поєднує партнерську взаємодію, педагогічну майстерність і свідоме використання невербальних засобів

спілкування. Її ефективність безпосередньо впливає на створення позитивного освітнього середовища, розвиток особистості учня початкової школи та успішність освітнього процесу загалом. Практична цінність окреслених теоретичних орієнтирів полягає у можливості їх використання в професійній підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів початкової школи.

1. Вітюк В. В. Невербальна комунікація у майбутній професійній діяльності вчителя Нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2024. № 5. С. 34–38, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.5.5> (дата звернення: 09.07.2025).

2. Гражевська О. Ю. Поняття і значення невербальної комунікації для вчителя початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (38), Issue: 77. 2016. URL: www.seanewdim.com (дата звернення: 06.07.2025).

3. Зімакова Л. В., Бульбаха Т. М. Педагогічне спілкування як шлях формування партнерської взаємодії в ЗДО. 2022. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21270/1/13.pdf> (дата звернення: 22.07.2025).

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРО ГОЛОДОМОР 1932–1933 РОКІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оксана А. Винницька-Юсипович,

*доктор філософії (PhD), кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри початкової та дошкільної освіти*

Історія українського народу ХХ-го ст. наповнена трагічними, катастрофічними та геноцидними подіями, коли різні режими, що окупували землі сучасної України, запроваджували політику антиукраїнізму. Ці травматичні події вплинули та продовжують впливати на декілька поколінь українців в Україні та за кордоном [1].

Метою цієї статті не є аналіз травматичних наслідків подій ХХ-го ст., а метою визнання того, що такі події вплинули на тих, хто вижив, і що міжпоколіннева травма існує. Усвідомлюючи це, доцільно зайняти проактивну позицію та замість того, щоб ігнорувати події, які сприяли травмі, визнати їх, а також створити та запровадити заходи, які дозволять, у нашому випадку, учням початкової школи встановити, пам'ятати та справлятися з травмою.

Розробка матеріалів для викладання Голодомору є безперервним процесом у школах діаспори з середини 1980-х років. У той час кілька подій сприяли підвищенню уваги до цієї теми. У 1984 р. Українсько-Канадський Дослідчо-Документаційний Центр (УКДДЦ) у м. Торонто, Канада, створив фільм «Жива Розпачу», в якому використано архівні фотографії та документи, а також розповіді очевидців Голодомору. Протягом 1985-1988 рр. Комісія США з питань Голоду в Україні (1985-1988) проводила слухання, під час яких розглядалися свідчення очевидців та документи дипломатичних інституцій того часу. Ці події надали поштовх для більшого поширення інформації про Голодомор та вшанування жертв.

Однією з головних тенденцій того часу було не лише збирання даних про події 1932-1933 рр. в Україні, але й оприлюднення фактів цих трагічних подій широкій громадськості. Одним зі способів зробити це були намагання запровадити викладання про ці трагічні події у державних школах, особливо в тих школах, де навчалися діти української діаспори. Спочатку основна увага приділялася розробці матеріалів для старшої школи. Так, у 1986 р. Мирон Куропас (1932-2024), вчитель і директор в системі державних шкіл м. Чикаго, США, опублікував посібник для вчителів учнів 9-12 класів з інформаційними та роздатковими матеріалами про події 1932-1933 рр. І саме в цей час група вчителів початкової та базової школи Святої Софії в м. Миссиссага, Канада, почала обговорювати, створювати та впроваджувати навчально-методичні матеріали для дітей дошкільця та учнів початкової та базової школи (JK-8 клас). Згодом, у 2007 р., ці матеріали були оформлені та надані для користування [2]. Розробка і впровадження теми “Голодомор” в загально-освітніх державних системах різних країн та держав світу продовжується і потребує додаткового аналізу.

Із проголошенням незалежності України в 1991 р. розпочалася робота над впровадженням традиції вшанування жертв Голодомору 1932-33 рр. у школах України. Оскільки навчальні матеріали, розроблені на той час, були англійською мовою, виникла потреба розпочати розробку освітніх рекомендацій українською мовою для шкіл в Україні. У 2007 р. через посередництво Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради Світового Конгресу Українців (СКВОР-СКУ) проведено семінари та зустрічі з розробки та поширення освітніх матеріалів як для учнів в Україні, так і в школах за кордоном. Ця ініціатива спонукала до створення освітніх матеріалів українською мовою для різних вікових груп.

На основі попередньо розроблених матеріалів впродовж наступних п'ятнадцяти і більше років розроблено та впроваджено в школах м. Львова тематичний день в пам'ять жертв Голодомору, який проходить в переддень всесвітнього дня пам'яті жертв Голодомору 1932–1933 рр. Розроблено ранкову зустріч, під час якої учні діляться хлібом. Створено

шаблони незабудок-пам'яті, які учні готують, а тоді прикріплюють собі, а далі роздають перехожим біля школи та розказують про події 1932–1933 років. Зібрано серію віршів на цю тему для класного читання. Розроблено освітні інтерактивні вправи та тексти, які підходять віковим особливостям учнів початкових класів. Особливу увагу приділено розробці рекомендацій, як розповідати дітям про травматичні події, щоб не завдати додаткових травм, а натомість розвинути почуття емпатії до жертв. Ці освітні матеріали загальнодоступні через всесвітньо-інформаційну мережу [3].

Додатково в школах м. Львова ведеться робота з ознайомленням учнів всіх рівнів із традицією “Запали свічку” в четверту суботу листопада, яку у 2003 р. запропонував дослідник Голодомору Джеймс Мейс (1952–2004) та яка стала поширена у світі завдяки зусиллям Світового Конгресу Українців. Досвід показує, що розповідь про цю традицію в школі сприяє тому, щоб у суботу, коли діти вдома, батьки та опікуни запалили свічку у вікні та приєдналися до вшанування пам'яті жертв Голодомору.

Тема “Голодомор 1932–1933” тяжка та травматична. Тому вшанування пам'яті і використання таких прийомів як незабудка-пам'яті, хліб і свічка, а також методів інтерактивних вправ, книжечки легкого читання та віршів, сприяє розвитку в учнів початкової школи знань та вмій, які визначені Державним стандартом початкової освіти (2019), щоб діяти відповідально [СЗО 1.1], діяти ефективно [СЗО 4.3], орієнтуватися в історичному часі [ГЮ 1.1] та розповідати про минуле і сучасне [ГЮ 4.2]. Подальший розвиток освітніх матеріалів відповідно до державних стандартів, які сприяють розвитку пам'яті, емпатії та стійкості, дуже потрібний в сучасних реаліях.

1. Сулятицький Іван. Симптоматика колективних травм українців. Матеріали звітних наукових конференцій Факультету педагогічної освіти, №10, 2025, с. 83-85. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/Materialy-zvitnykh-naukovykh-konferentsiy-fakultetu-pedahohichnoi-osvity.-Vyp.-10-2025.pdf>.

2. *Wynnyckyj Oksana A.* Teaching about the Holodomor. A Curriculum Resource for Educators. World Congress of Ukrainians. 2007. <https://www.holodomorsurvivors.ca/Docs/TeachingtheHolodomor.pdf>.

3. Дітям про Голодомор 32–33 років в Україні. Освітні матеріали для вчителів початкової школи. <https://www.lycem-do-dytyny.com/pro-holodomor/>.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Христина Яворська,

асистент кафедри початкової та дошкільної освіти,

Формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи в закладі вищої освіти є поетапним, цілеспрямованим та системним процесом професійної підготовки. Відповідно, досліджуючи зазначену проблему варто виокремити етапи такої підготовки.

Першим етапом формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти визначено *інформаційний (теоретичний)*, який триває протягом I-II курсів. Цей етап передбачає адаптацію студентів до навчання в закладі вищої освіти, формування базових знань та усвідомлення важливості розвитку культурної компетентності учнів початкової школи. Зокрема, перший етап полягає в ознайомленні з нормативними освітніми документами, специфікою організації освітнього процесу в початковій школі, зі змістом культурної компетентності, засвоєнні теоретичних положень педагогіки та психології.

Розглянемо етапність формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності учнів початкової школи у Львівському національному університеті імені Івана Франка на прикладі освітньо-професійної програми «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2025 р.) [1]. Згідно з ОПП, під час першого етапу студенти опановують освітні компоненти, які б сприяли формуванню досліджуваної готовності: «Історія української культури», «Вступ до спеціальності», «Дидактика та педагогічні технології в початковій школі», «Загальна психологія», «Психологія вікова та педагогічна», «Дитяча література у початковій школі», «Навчальна (ознайомлювальна) практика, «Навчальна (виховний процес у початковій школі) практика».

Другим етапом формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти виокремлено *діяльнісний (теоретико-практичний)*, що триває протягом II-III курсів. Цей етап полягає у формуванні знань і вмінь студентів розвивати культурну компетентність учнів початкової школи. Зокрема, другий етап передбачає:

- формування загальних і спеціальних компетентностей;
- ознайомлення зі шляхами розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти;

- засвоєння змісту методик навчання освітніх галузей в початковій школі;

- поглиблення теоретико-методичних знань і вмінь у процесі опанування освітніх компонентів: «Методика навчання мистецької освітньої галузі», «Методика навчання технологічної освітньої галузі з практикумом», «Методика навчання громадянської та історичної, соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», «Організація освітнього процесу та діяльнісний підхід у початковій школі»;

- застосування набутих знань і вмінь на практичних заняттях (розробка конспектів уроків, фрагментів уроків, завдань, ігор, виховних заходів з метою розвитку культурної компетентності учнів) та під час проходження навчальних і педагогічних практик у початковій школі («Навчальна (пропедевтична) практика», «Навчальна (пробні уроки в початковій школі) практика», «Навчальна (психолого-педагогічна) практика», «Педагогічна (з методики початкової освіти I цикл) практика»).

Третім є *творчий (практичний)* етап формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти, який триває протягом IV курсу. Цей етап полягає у формуванні здатності студентів до самостійної, творчої, рефлексивної діяльності з розвитку культурної компетентності учнів початкової школи. Зокрема, третій етап передбачає формування власного стилю, здатності до аналізу та оцінки власної діяльності, до самоосвіти та саморозвитку, вдосконалення знань, умінь та навичок, набуття досвіду їх практичного, творчого застосування у професійній діяльності під час проходження педагогічних практик у початковій школі («Педагогічна (з методики початкової освіти II цикл) практика», «Педагогічна практика»).

Отже, етапи формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти в закладі вищої освіти включають інформаційний (теоретичний), діяльнісний (теоретико-практичний) та творчий (практичний), які забезпечують поступовий перехід від засвоєння теоретичних знань до їх творчого застосування у професійній діяльності. Послідовна реалізація визначених етапів сприяє утвердженню професійної готовності майбутніх учителів, здатних ефективно формувати культурну компетентність учнів початкової школи.

1. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А3 Початкова освіта галузі знань А Освіта : затв. Вченою Радою ЛНУ імені Івана Франка. Львів, 2025. 18 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/07/OPP-25-JUL.pdf> (дата звернення: 25.11.2025).

СЕКЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Леся Сікорська,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти*

У сучасних умовах воєнного стану та фактичної війни, зростання соціальної напруги, швидких змін освітнього середовища та підвищених вимог до адаптації дитини особливої актуальності набуває проблема психологічної стійкості як здатності зберігати відносну емоційну рівновагу, ефективно долати труднощі, відновлюватися після стресових подій та залишатися функціональною. Для дітей з інтелектуальною недостатністю ця проблема є не лише психологічною, а й виразно педагогічною та соціальною, оскільки когнітивні обмеження, труднощі саморегуляції, нерівномірність розвитку, комунікативні бар'єри й ризики стигматизації можуть істотно ускладнювати процес адаптації та знижувати якість включення в освітній процес та соціальне життя.

Т. Піроженко, Л. Соловйова, І. Карабаєва розглядають психологічну стійкість для здорових дітей як складну особистісна властивість, що виявляється у здатності особистості приймати життєві негаразди, зіставляти їх зі своїми можливостями, витримувати силу навантаження, та за цих несприятливих умов продуктивно функціонувати та розвиватися [2, с. 312]. Для дітей же з інтелектуальними порушеннями, психологічну стійкість розглядаємо як динамічну інтегративну здатність дитини зберігати відносну емоційну рівновагу, відновлюватися після труднощів та використовувати доступні ресурси підтримки. Н. Баташева, на основі аналізу наукових праць, зазначає, що «..можливості соціальної адаптації дітей із когнітивними порушеннями будуть залежати від особливостей емоційної регуляції їхньої поведінки, від рівня сформованості у них уміння керувати власними емоціями в різних ситуаціях соціальної взаємодії з однолітками та дорослими [1, с. 14]».

На основі праць Енн С. Мастен, зокрема «Звичайна магія. Процеси стійкості в розвитку», та праць інших як зарубіжних так і українських дослідників, у структурі психологічної стійкості можна виокремити: емоційно-регуляторний компонент (здатність знижувати напруження, керувати емоціями); когнітивно-оцінний компонент (розуміння ситуації, елементарне прогнозування наслідків, реалістична оцінка труднощів); поведінково-адаптаційний компонент (репертуар копінг-дій, звернення за

допомогою, навички самопомоги); соціально-підтримувальний компонент (якість взаємин з дорослими та однолітками, довіра, прийняття).

Аналіз психолого-педагогічних спостережень і практики спеціальної освіти дозволяє виокремити низку типових характеристик для дітей з інтелектуальною недостатністю, що впливають на формування і розвиток психологічної стійкості [1; 2; 3]:

- Переважання ситуативної реактивності над довільною регуляцією. Емоційні реакції часто мають імпульсивний характер, складніше відбувається «гальмування» та повернення до робочого стану.

- Звужений репертуар копінг-стратегій. Діти з інтелектуальною недостатністю частіше використовують уникнення, пасивне підкорення або поведінковий протест; рідше, або ніколи – планування, пошук альтернатив, самозаспокоєння через внутрішні діалоги.

- Залежність стійкості від зовнішньої підтримки. Фігура значущого дорослого (педагог – асистент – батьки) виступає «зовнішнім регулятором»: через структурування діяльності, підкріплення, моделювання способів реагування.

- Труднощі смислового осмислення подій та нерівномірність ресурсів. Обмеження узагальнення та причинно-наслідкових зв'язків ускладнюють переоцінку ситуації, що є важливим механізмом стійкості. Проте, навіть за наявності когнітивних обмежень діти можуть демонструвати виражені ресурси у сфері наслідування, прихильності, сенсорно-рухової активності, практичних навичок, що слугує опорою для стійкості.

- Висока роль стабільності та передбачуваності середовища. Чіткі правила, рутини, візуальні підказки й прогнозованість вимог прямо знижують тривогу і підвищують адаптацію.

Узагальнюючи теоретичний і практичний досвід, можна зауважити, що психологічна стійкість дітей з інтелектуальною недостатністю посилюється за наявності: емоційно-безпечного середовища й досвіду прийняття в ньому; узгоджених вимог і єдиної лінії підтримки «дім – освітній заклад»; адаптованої комунікації (простота інструкцій, візуальна підтримка, альтернативна чи (і) додаткова комунікація за потреби); поступове тренування навичок саморегуляції (дихання, пауза, «сигнал стоп», сенсорні стратегії); досвіду успіху та позитивного підкріплення, що формує віру у власну спроможність у межах доступних завдань; розвинених соціальних компетенцій та інклюзивних практик взаємодії з однолітками.

Отже, психологічна стійкість дітей з інтелектуальною недостатністю має такі особливості: вона більшою мірою спирається на зовнішню підтримку, передбачуваність середовища та поступове

формування навичок саморегуляції й адаптивної поведінки. Розвиток психологічної стійкості можливий за умови системної, узгодженої, ресурсно-орієнтованої роботи команди супроводу та сім'ї, що поєднує корекційно-розвивальні технології, емоційну підтримку й створення ситуацій успіху в навчанні та соціальній взаємодії.

1. Баташева Н. Особливості формування навичок довільної регуляції емоцій у дітей з когнітивними порушеннями. Науково-методичний збірник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Випуск 27. 2025. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27>. С. 11–23. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/290/268>

2. Піроженко Т. О., Соловійова Л. І., Карабаєва І. І. Поняття психологічної стійкості в системі знань дитячої і педагогічної психології. Мультидисциплінарний міжнародний журнал «Věda a perspektivy». (SÉRIE “Věk a pedagogická psychologie”). 2024. № 11(42). С. 312–327. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/743479>; <https://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/16923/16995>.

3. Masten Ann S. Ordinary Magic Resilience Processes in Development. University of Minnesota, Twin Cities Campus. March 2001. American Psychologist Copyright 2001 by the American Psychological Association, Inc. 0003-066X/01/\$5.00 Vol. 56. No. 3. P. 227–238. DOI: 10.1037//0003-066X.56.3.227.

**СПІВПРАЦЯ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
МІЖ ФАКУЛЬТЕТОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЛЬВІВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ТА ІНСТИТУТОМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ЛЕЙБНИЦА В ГАННОВЕРІ, НІМЕЧЧИНА. ПРОЕКТ
НІМЕЦЬКОЇ АГЕНЦІЇ АКАДЕМІЧНИХ ОБМІНІВ (DAAD)
«СХІДНЕ ПАРТНЕРСТВО 2024–2026»**

Ольга Ферт,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти*

Проект DAAD «*Eastern Partnership 2024–2026*» є прикладом успішної міжнародної академічної співпраці у сфері інклюзивної освіти між факультетом педагогічної освіти Львівського національного

університету імені Івана Франка та Інститутом спеціальної освіти Університету Ляйбніца в Ганновері (Німеччина). Реалізація цього проекту спрямована на поглиблення наукового діалогу, обмін досвідом та спільний пошук ефективних рішень для розвитку інклюзивної освіти в умовах сучасних соціальних, політичних та гуманітарних викликів.

У межах проекту організовано регулярні зустрічі робочих груп, спільні науково-практичні воркшопи, а також підготовку колективних публікацій, присвячених актуальним проблемам інклюзії в системах освіти України та Німеччини. Особливу увагу приділено аналізу інклюзивної освіти у закладах вищої освіти, де питання рівного доступу, академічної підтримки та соціальної інтеграції студентів набувають особливої ваги. Обговорення охоплюють інтеграцію здобувачів освіти з різним освітнім, культурним і соціальним досвідом, а також студентів з особливими освітніми потребами.

Важливим аспектом співпраці стало дослідження послідовних рівнів розвитку інклюзивної освіти та механізмів її впровадження на різних етапах освітнього процесу. Учасники проекту аналізують, як освітні системи можуть еволюціонувати від окремих інклюзивних практик до системного підходу, орієнтованого на потреби всіх здобувачів освіти. Ці питання набувають особливої актуальності в умовах війни та масового вимушеного переміщення населення, що суттєво змінило соціальну та демографічну структуру студентських спільнот в Україні.

Окремий напрям проекту присвячено трансформації освітньої політики України у відповідь на нові виклики, зумовлені геополітичними змінами та триваючим збройним конфліктом. У рамках спільних дискусій розглядаються процеси адаптації нормативно-правової бази та інституційних практик до потреб внутрішньо переміщених осіб, студентів-біженців, а також інших уразливих груп. Особливий акцент робиться на забезпеченні принципів рівності, доступності та недискримінації в освіті, а також на розвитку ефективних механізмів підтримки студентів у складних життєвих обставинах.

Значну роль у реалізації проекту відіграє обмін практичним досвідом між українськими та німецькими партнерами. Українські учасники інтегрують здобуті знання та результати спільних досліджень у власну викладацьку та наукову діяльність, представляючи їх у формі лекцій, презентацій, тренінгів і методичних семінарів. Це сприяє поширенню сучасних підходів до інклюзивної освіти серед студентів і викладачів, а також підвищенню професійної компетентності фахівців у галузі педагогіки та спеціальної освіти.

Міжкультурний обмін, що відбувається в межах проекту «*Eastern Partnership 2024–2026*», створює простір для глибшого взаєморозуміння між партнерами з України та Німеччини. Спільна робота дозволяє не лише порівняти національні моделі інклюзивної освіти, але й осмислити

специфічні виклики, з якими стикаються студенти в умовах війни, соціальної нестабільності та постійних змін. Особливо цінним є обговорення досвіду підтримки студентів, які постраждали від воєнних дій, вимушеного переміщення та соціальної ізоляції.

Таким чином, співпраця між факультетом педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка та Інститутом спеціальної освіти Університету Ляйбніца в Ганновері в межах проекту DAAD «*Eastern Partnership 2024–2026*» робить вагомий внесок у розвиток інклюзивної освіти, сприяє модернізації освітніх підходів та формуванню стійких міжнародних партнерств. Отримані результати мають як наукову, так і практичну цінність і можуть бути використані для подальшого вдосконалення освітньої політики та практики інклюзивного навчання в Україні та за її межами.

РЕСУРСНО-ОРІЄНОВАНІ ТА КОГНІТИВНІ МЕТОДИКИ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ: ДОСВІД, ІННОВАЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Богдана Андрейко,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти*

Сучасна система спеціальної освіти потребує впровадження психологічних методик, спрямованих не лише на подолання труднощів розвитку та навчання, а й на актуалізацію ресурсів дитини та її сім'ї, формування адаптаційного потенціалу й психологічної стійкості. У цьому контексті особливої значущості набувають ресурсно-орієнтовані та когнітивні методики, які дозволяють поєднати корекційну, підтримувальну й розвивальну функції психологічного супроводу у системі спеціальної освіти [1; 4].

У межах дисертаційного дослідження було апробовано комплекс проективно-діагностичних, біографічних, сімейно-консультативних і психотерапевтичних методик, які можуть бути інтерпретовані як ресурсно-орієнтовані та когнітивно спрямовані [2]. До таких методик належать біографічні техніки «лінія життя», «моя автобіографія», «твоя лінія життя», метод аналізу тексту, каузометричний підхід, що забезпечують усвідомлення життєвого досвіду, переосмислення значущих подій та формування когнітивної цілісності життєвого шляху особистості [2, с. 102].

У системі спеціальної освіти зазначені методики виконують не лише діагностичну, а й розвивальну функцію, сприяючи формуванню

рефлексивних умінь, смислової регуляції поведінки та когнітивної гнучкості. Застосування методики «сімейна соціограма» дозволяє виявити особливості сімейної взаємодії, ресурсні та напружені зони у системі стосунків, а також сприяє підвищенню рівня суб'єктивної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 120].

До ресурсно-орієнтованих та когнітивних методик, використаних у практиці спеціальної освіти, належать техніки «дзеркалення», «список якостей та рис особистості», «мої побажання тобі», «контракти», «лист, присвячений негативам і страхам», «список дозвілля», «як виглядає щасливий день нашої сім'ї» [1; 2, с. 162]. Зазначені методики спрямовані на корекцію дезадаптивних когнітивних установок, зниження рівня тривожності, формування позитивного образу себе та іншого, розвиток навичок конструктивної взаємодії у сімейній та освітній системах.

Інноваційним напрямом у системі спеціальної освіти є інтеграція принципів короткотермінової терапії, сконцентрованої на розв'язанні, зокрема орієнтація на ресурси, теперішнє та майбутнє, пошук винятків і малих змін [3; 4]. Застосування зазначених принципів дозволяє змістити фокус уваги з дефіцитів на можливості, активізувати пізнавальну діяльність та підвищити мотивацію до змін у дітей та їхніх батьків. Інноваційною новизною у системі спеціальної освіти та психотерапевтичної практики є створення мультимедійних цифрових ресурсів, зокрема спеціалізованих вебсайтів, а також науково й методично коректно оформлених мультимедійно-графічних інструкцій до психологічних методів, технік та інтервенцій. Такі ресурси забезпечують стандартизацію подання методичного матеріалу, підвищують доступність і відтворюваність психологічних втручань, сприяють інтеграції доказово обґрунтованих підходів у практику спеціальної освіти та розширюють можливості професійної підготовки й супервізійної підтримки фахівців.

Перспективи використання ресурсно-орієнтованих та когнітивних методик у системі спеціальної освіти пов'язані з їх інтеграцією у міждисциплінарні програми психолого-педагогічного супроводу, розвитком доказово обґрунтованих підходів та розширенням практик підтримки сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами [1; 2].

1. Андрейко Б. В. Статистичні результати ефективності програми психологічних послуг для батьків дітей з особливими потребами у групах «взаємодопомоги» // Психологічний часопис. 2017. № 5(9). С. 117–128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2017_5_12.

2. Андрейко Б. В. Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку як чинник порушення емоційного стану батьків :

3. Beck J. S. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. New York : Guilford Press, 2011.

4. de Shazer S., Dolan Y. More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy. New York : Routledge, 2007.

ПСИХОЛОГІЧНА РОЛЬ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»

Іван Сулятицький,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Сьогодні особливу увагу приділяється соціумом дієвим способам розвитку громадянської свідомості та системи духовних та моральних цінностей, які допоможуть нашим дітям стати відповідальними членами суспільства. Цьому поколінню доводиться набиратися громадянської зрілості починаючи з шкільних років. В цій реальності навчальний курс «Захист України» – про можливість. Про те, як бути готовим до різних життєвих ситуацій, допомагати собі та іншим, як бути активним громадянином своєї країни. Ідею важливості держави та її цінностей якраз можна донести учням і ученицям через вивчення курсу «Захист України», який стає першою точкою дотику громадянина України із захистом держави та розумінням, чому,... навіщо..., і як можна та необхідно її захищати. В тому і осердя громадянської стійкості як здатності особи виявляти свою національну та громадянську ідентичність у повсякденному житті і в умовах негативних зовнішніх впливів. Значну увагу в модельній програмі приділено формуванню української національної та громадянської ідентичності [1].

В законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» прийнятого 13 грудня 2022 року № 2834-IX визначається, що «...оборонна свідомість – свідоме сприйняття та готовність громадянина до захисту незалежності і територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів та суспільно-державних (національних) цінностей України. А національно-патріотичне виховання – наскрізний виховний процес, спрямований на утвердження української національної та громадянської ідентичності, формування оборонної свідомості на основі суспільно-державних

(національних) цінностей України, соціальної активності та відповідальності, готовності до дієвого виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, державної незалежності і територіальної цілісності України....» [1].

Програми предмета «Захист України» спрямовано на формування важливих життєвих навичок: від надання першої допомоги до розуміння сучасних технологій. Головне завдання предмета «Захист України» – формувати в учнів оборонну свідомість, дати дітям розуміння, у чому важливість мати свою країну й жити в певній системі цінностей. Маємо усвідомити, чим кожен і кожна може бути корисним/корисною в захисті країни. З вересня 2024 року учні 10–11-х класів вивчають «Захист України» за оновленою програмою [2].

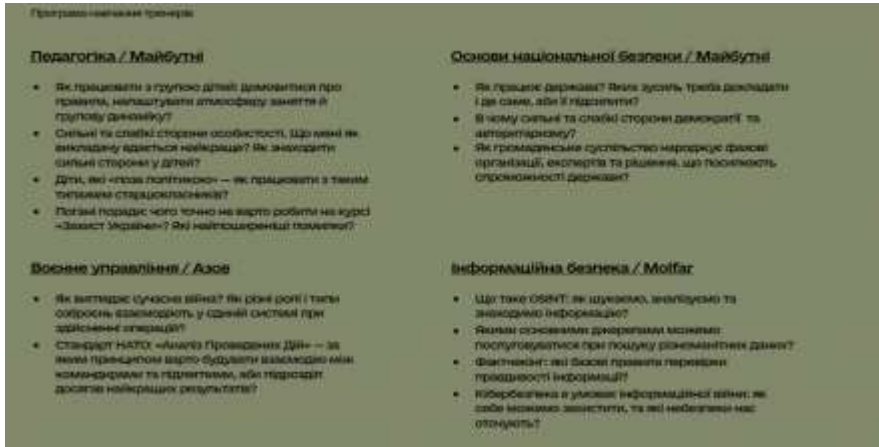
Уроки не раз на тиждень, а раз на місяць у форматі тренінгів упродовж цілого дня. Діти вивчають основи національної безпеки, управління дронами, домедичну допомогу, а також розумітимуть, чим кожен і кожна може бути корисним/корисною в захисті країни. Навчання відбуватиметься в міжшкільних осередках, які будуть оснащені сучасним обладнанням [3]. Оновлення програми предмета «Захист України» направлене на те, щоб старшокласникам дати: розуміння, які є види дронів та в яких сферах їх можна застосувати; вміння надавати домедичну допомогу в умовах бою; навички стріляти зі зброї; знання, що таке інформаційна війна та як не вестися на ворожі ІІСО.

Може здатися, що в такий спосіб Україна починає мілітаризацію учнівства, як це робить росія. Адже в країні-агресорці дітей фактично з початкової школи вчать тримати зброю в руках та готують до реалій війни. На відміну від них. Як зазначає Міністр освіти України Оксен Лісовий, ми не формуємо бездумну масу, яка буде гарматним м'ясом для армії. Ми взагалі не мілітаризуємо дітей, а формуємо в них оборонну свідомість. Для нас важливо дати дітям розуміння, у чому важливість мати свою країну й жити в певній системі цінностей”.

Тому в оновленій програмі значну увагу приділили формуванню усвідомленого ставлення учнівства до захисту країни через знання про те, якими сучасними технологіями й програмами користуються військовослужбовці, а також про те, як надавати допомогу собі та іншим у цивільному житті (домедичну, під час надзвичайних ситуацій тощо) [2]. Заняття відбуватимуться раз на місяць, а не щотижня. Кількість годин залишається такою ж – півтори години на тиждень які, накопичившись за місяць, дадуть змогу провести цілий день у міжшкільному осередку. *Діти приходять чи приїжджають в осередок на весь день, де будуть із першого до шостого уроку* – змінюються підходи до викладання предмета. До 60 % зростає частка практичних занять. Залишилися звичайно в новій програмі польові збори, Освітній осередок – це спеціалізоване місце, де учні 10–11 класів та студенти закладів професійної (професійно-технічної) і фахової

передвищої освіти можуть вивчати предмет «Захист України». Такі осередки створюються на базі закладів освіти за кушовим принципом (один осередок на кілька закладів). Осередки обладнуються відповідно до сучасних вимог.

Ще одне питання – підготовка вчителів-тренерів для вивчення курсу (див. Рис.1) [2].



1. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>.

2. “Оновлений “Захист України” формуватиме в дітей оборонну свідомість” – усе, що треба знати про зміни у викладанні курсу та підготовку вчителів. URL: <https://nus.org.ua/2024/06/12/onovlenyj-zahyst-ukrayiny-formuvatyme-v-ditej-oboronnu-svidomist-use-shho-treba-znaty-pro-zminy-u-vykladanni-kursu-ta-pidgotovku-vchyteliv/>.

3. Типовий перелік засобів навчання та обладнання для забезпечення викладання предмета «Захист України» закладів освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 10.05.2024 р. № 659. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0771-24#Text>.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Мар'яна Породько,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти*

Діагностика мовлення дітей в різні вікові періоди має свої особливості. Кожен період розвитку дитини характеризується певним мовним та мовленнєвим розвитком та потребує детального дослідження. Найбільш сприятливий період для виявлення системних порушень мови – ранній дошкільний вік. Раннє виявлення порушень мовленнєвого розвитку дозволяє своєчасно планувати втручання й корекцію, що підвищує шанси на успішну адаптацію у школі та суспільстві.

За дослідженнями Манько Н. В. в ранньому віці формування мовлення пов'язане з інтегративною діяльністю мозку, і кожна затримка на одному етапі розвитку впливає на подальші комунікативні навички. Раннє виявлення порушень мовленнєвого розвитку дозволяє своєчасно планувати втручання й корекцію, що підвищує шанси на успішну адаптацію у школі та суспільстві. Для коректного виявлення порушень мови та мовлення у дітей раннього віку потрібно використовувати комплексну меди ко-психолого-педагогічна діагностику, вона є ключовою: включає спостереження за імпресивним та експресивним функціями мови. Зарубіжна скринінгова методика «Шкала раннього визначення мовних етапів» (Шкала ELM) використовується для швидкої оцінки затримок мовлення дітей до 36 місяців [2].

У віковому періоді 3–6 років діагностика зосереджується на оцінці фонетичної, граматичної, лексичної, фонемної компетенції та комунікативних навичок [1]. У цьому віці логопед має застосувати комплексні методики для визначення особливостей мовлення та використання мови, а також методики оцінювання конкретної функції мови та мовлення, що порушується у дитини.

Вік 6–10 років характеризується переходом до засвоєння письма та читання. У початковій школі діагностика включає оцінювання комунікативних і мовленнєвих умінь, соціального використання мовлення, здатності підтримувати діалог, програмувати усне та писемне висловлювання, а також стан засвоєння навчальних навичок. Діти шкільного віку можуть мати приховані труднощі з граматику чи розумінням завдань, які вимагають більш складної мовленнєвої обробки. В діагностичній роботі логопеда застосовують комплексні підходи, що включають оцінювання структури мовлення, граматики, лексики й навичок діалогу, є ефективнішими, ніж окремі тести.

В сучасній логопедичній практиці доцільно використовувати міжнародні методики для різних вікових періодів. Міжнародні методики діагностики мови та мовлення базуються на вікових мовних нормах, стандартизації та доказовості. Аналізуючи наукові дослідження, ми зробили висновок, що всі закордонні дослідження наголошують на необхідності поєднання тестових методик із аналізом спонтанного мовлення в ігровій ситуації.

Стандартизовані тести оцінюють мовні навички з урахуванням вікових норм і можуть бути використані для визначення віковим порушенням в мовній діяльності дитини. До стандартизованих тестових завдань можна віднести тести для визначення стану звуковимови, лексичного запасу, рухливості артикуляційного апарату та інші, які часто застосовують логопеди. У сучасному періоді розвитку логопедії в Україні недостатньо є саме стардартизованих тестів і методик для роботи логопеда.

Натомість на сьогодні більшість логопедів використовують неформальні методики, такі як: спостереження за мовленням дитини у природній ситуації, діагностику всіх компонентів мови та мовлення за допомогою ігрових ситуацій та опитування батьків, вихователів, які не завжди доповнюють стандартизованими методиками.

Під час діагностики в практичній роботі логопеду важливо застосовувати комбінований підхід у для кожної вікової групи. Використовувати стандартизовані тести для виявлення виду порушення, спостереження для можливості визначення особливостей поведінки, моторики, гри та навчання. Та особливо важливо використовувати аналіз використання мови та комунікації в природних умовах.

В таблиці 1 подані найбільш розповсюдження стандартизовані іноземні методики, які використовуються у світі.

Таблиця 1. Міжнародні методики діагностики мовлення дітей різних вікових категорій

Вікова категорія	Назва методики	Що діагностує
0–3 роки	MacArthur–Bates Communicative Development Inventories (CDI)	Ранній словниковий запас, жестову комунікацію, рецептивне й експресивне мовлення, початкові мовленнєві конструкції
	Early Language Milestone Scale (ELM Scale)	Рецептивне та експресивне мовлення, слухову увагу, ранні мовленнєві віхи розвитку
	LENA (Language ENvironment Analysis)	Кількість і якість мовленнєвих взаємодій, мовленнєве середовище

Вікова категорія	Назва методики	Що діагностує
		дитини
3–6 років	Preschool Language Scale–5 (PLS-5)	Слухове розуміння, експресивне мовлення, загальний рівень мовленнєвого розвитку
	Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool (CELF-P-2)	Морфологію, синтаксис, семантику, мовленнєву пам'ять
	Goldman–Fristoe Test of Articulation (GFTA-3)	Артикуляцію, звуковимову, типи фонологічних помилок
	Language sampling (аналіз спонтанного мовлення)	Комунікативну компетентність, зв'язність мовлення, граматичну правильність у природних умовах
6–10 років	Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-5)	Рецептивне й експресивне мовлення, лексику, граматику, зв'язне мовлення
	Test of Narrative Language (TNL-2)	Розуміння та продукування наративів, мовлення навчального типу
	Comprehensive Test of Phonological Processing (STOPP-2)	Фонологічну обробку, фонематичну пам'ять, ризик труднощів читання і письма

Представлені міжнародні методики дозволяють здійснювати комплексну діагностику мовлення дітей різних вікових категорій, охоплюючи фонетико-фонологічний, лексико-граматичний та комунікативний рівні мовленнєвого розвитку. Поєднання стандартизованих тестів з аналізом спонтанного мовлення та інноваційними технологіями підвищує точність діагностичних висновків. Адаптація міжнародних інструментів до національного контексту є перспективним напрямом розвитку логопедичної практики.

На сучасному етапі розвитку логопедії маємо розуміти, що діагностика мови, мовлення та комунікації дітей різних вікових категорій – це багатомірний процес. Закордонні дослідження та огляди підтверджують, що комбінування різних методів підвищує точність діагностики та сприяє своєчасному втручання, що є критично важливим для оптимального розвитку мовленнєвих навичок у дітей.

1. Марченко І. С., Мальцева І. Ю. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ. *Логопедія : наук.-метод. журнал*. Київ, 2016. № 8. С. 50–57.

2. Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2002). *Preschool Language Scale, Fourth Edition (PLS-4)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t15140-000>.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЕНСОРНИХ СИСТЕМ

Христина Сайко,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Дарія Мигуль,

студентка кафедри спеціальної освіти

У сучасних експериментальних дослідженнях, проведених вітчизняними науковцями, розкриваються технології корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними (складними) порушеннями розвитку в спеціальних навчальних закладах освіти (Н. Бабич, Л. Вавіна, К. Глушенко, Н. Гладких, А. Лапін, Н. Малюхова, О. Чеботарьова та ін.). Автори наголошують, що наявні первинні порушення надають багатоаспектний вплив один на одного і взаємно посилюються, внаслідок цього негативні наслідки якісно і кількісно значно глибші в порівнянні з простою сумациєю окремих порушень.

Організація корекційного середовища для дітей з порушеннями сенсорних систем є ключовим компонентом сучасної інклюзивної та корекційно-розвиткової педагогіки. Порушення сенсорної інтеграції – це стани, при яких мозок неправильно сприймає або опрацьовує сенсорні стимули, що надходять із зовнішнього світу та власного тіла дитини. До сенсорних систем належать: зорово-просторова, слухова, тактильна, пропріоцептивна, вестибулярна, нюхова та смакова [1, с. 245]. Порушення кожної з них може негативно впливати на навчальну діяльність, емоційну сферу, поведінку та соціальну адаптацію.

Корекційне середовище – це спеціально організований простір, у якому модифікують умови так, щоб вони відповідали індивідуальним потребам дитини, сприяли оптимальній роботі нервової системи, знижували перевантаження та стимулювали розвиток адаптивних

навичок. Воно включає фізичний простір, обладнання, методики роботи, систему взаємодії фахівців та сім'ї [4, с. 55].

Сенсорна інтеграція – це процес, за допомогою якого мозок організовує інформацію, що надходить через органи чуття. Це дає можливість людині адекватно реагувати на подразники, організувати поведінку, регулювати рівень збудження, виконувати навчальні та побутові дії [2, с. 78]. За А. Дж. Айєрс, засновницею теорії сенсорної інтеграції, порушення сенсорної обробки можуть проявлятися у вигляді гіперчутливості, гіпочутливості, порушення моторного планування, труднощів поведінкової регуляції. Є декілька видів сенсорних порушень [3, с. 88]. Гіперчутливість – надмірна реакція нервової системи на подразники (дитина загуляє вуха, уникає доторків, плаче від яскравого світла). Гіпочутливість – недостатня реакція (не реагує на ім'я, потребує сильних стимулів, постійно шукає руху). Порушення моторного планування – труднощі з координацією рухів, виконанням завдань у правильній послідовності. Сенсорна перевага або уникання – дитина або активно шукає певні сенсорні стимули, або, навпаки, різко їх уникає [9].

Важливу роль, відіграє корекційне середовище яке дозволяє регулювати інтенсивність сенсорних стимулів; створювати безпечні умови для тренування адаптивної поведінки; підвищувати включеність дитини в навчальну діяльність; формувати емоційну стабільність; тренувати сенсомоторні навички. Загальні принципи структури організації корекційного середовища це здебільшого індивідуалізація, як адаптація простору відповідно до типу сенсорних розладів. Безпечність – усунення ризиків травм та сенсорного перевантаження. Доступність коли дитина має вільно користуватися обладнанням. Зонування – створення окремих зон для різних сенсорних видів роботи [8, с. 180]. Мультисенсорність одночасне залучення кількох сенсорних систем. Послідовність та структурованість – чіткі правила, передбачуваність середовища.

Сучасні заклади створюють інтегровані простори для різних видів сенсорної стимуляції: тактильні доріжки; столи для роботи з сипучими матеріалами; матеріали різних текстур (шовк, хутро, поролон, леґо-основа, гель-подушки). В корекційній роботі із дітьми важлива роль взаємодії фахівців із батьками або ж створена певна команда (психолог; логопед; ерготерапевт; педагог-дефектолог; інструктор ЛФК) разом процес буде набагато ефективнішим. Логопед може надавати багато інструкцій в роботі взаємодії дітей із батьками, навчання використанню сенсорного підходу вдома; створення домашніх сенсорних зон; спостереження за реакціями дитини [10, с. 560].

Корекційне середовище – це комплексна система, що поєднує простір, обладнання, професійні методики та роботу команди фахівців. Його створення значно покращує якість життя дітей з порушеннями

сенсорних систем, сприяє соціалізації та успішності навчання. Ефективність залежить від правильно підібраних інтервенцій, індивідуального підходу та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Система корекційно-розвивального простору навчального закладу повинна передбачати:

- організаційно-педагогічне забезпечення, що спрямовано на реалізацію організаційних та педагогічних умов навчання учнів (організації мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учня та їхня просвіта, створення корекційно-розвивального освітнього середовища);

- дидактично-методичне забезпечення реалізації психолого-педагогічного супроводу (психолого-педагогічної діагностики, побудови та реалізації індивідуального освітнього маршруту, моніторингу позитивної динаміки психофізичного розвитку дитини у процесі корекційно-розвивального навчання);

- корекційно-реабілітаційне забезпечення – використання інноваційних корекційно-розвивальних технологій навчання (технологій розвитку пізнавальної, комунікативної, сенсомоторної діяльності; використання варіативних корекційно-розвивальних технологій відповідно психофізичного розвитку дитини, допоміжних та альтернативних засобів навчання), спрямованих на формування життєвої компетентності учнів [5, с. 55].

Забезпечення усіх складових корекційно-розвивального простору у спеціальному та загальноосвітньому закладі сприятиме: психофізичному розвитку учня; підвищенню рівня актуального розвитку соціально-адаптаційних, комунікативних умінь; формуванню життєвої компетентності учнів, що передбачає використання набутих знань та вмінь як у середовищі навчального закладу так і поза ним; зникненню тривоги, усуненню бар'єрів спілкування, зниженню рівня конфліктності, виправлення інших недоліків.

1. Богуш А. М., Заплатинська О. С. Дошкільна педагогіка. Київ: Слово, 2018. 512 с.

2. Гончарук О. М. Корекційно-розвиткова робота в спеціальній педагогіці. Київ: Логос, 2021. 280 с.

3. Жук Т. В. Методика розвитку сенсорних процесів у дітей раннього віку. Тернопіль: Мандрівець, 2019. 168 с.

4. Зверева О. Л. Дитина з порушеннями сенсорного розвитку: корекційно-педагогічний супровід. Київ: Слово, 2017. 272 с.

5. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
6. Пінчук І. Ю. Спеціальна психологія. Київ: Академвидав, 2020. 388 с.
7. Федоренко С. О. Організація корекційного середовища в закладах освіти: навч.-метод. посібник. Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2021.
8. Таран О. В. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ: Освіта України, 2020. 280 с.
9. Ayres A. J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005. 200 p.
10. Bundy A., Lane S., Murray E. Sensory Integration: Theory and Practice. 3-rd ed. Philadelphia: F.A. Davis, 2020. URL: <https://fadavis.com/product/occupational-therapy-sensory-integration>.

СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Людмила Гриньо,

асистент кафедри спеціальної освіти

Проблема збагачення словникового запасу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку залишається актуальною в сучасній педагогічній та корекційній практиці. Багато досліджень науковців (Л. Алексеєнко-Лемовська, О. Вінокурова, Н. Гавриш, Н. Луцан, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.) присвячено проблемі своєрідності лексичного запасу дітей дошкільного віку з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями. Зокрема, для цієї категорії дітей характерна бідність лексики, труднощі у запам'ятовуванні та використанні нових слів, що зумовлено обмеженнями у когнітивних можливостях. Як наслідок, це створює бар'єри в комунікації, засвоєнні навчального матеріалу та формуванні соціальних навичок. Саме тому, одним із основних завдань дошкільної освіти щодо підготовки дитини з порушенням інтелектуального розвитку до навчання є розвиток її мовлення, організація та інтенсифікація мовленнєвого спілкування дітей. Спроможність і готовність до спілкування забезпечується, крім психологічних чинників, – лінгвістичними засобами, які включають різноманітні аспекти мови, такі як лексика (слова), граматики (структура

речень), фонетика (звуки мови), семантика (значення слів та фраз), стилістика (стиль виразності) та інші. Однією з провідних проблем розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є лексична обмеженість, нестача як активного, так і пасивного словника [2, с. 93].

Завдання словникової роботи визначають, виходячи з особливостей словника дітей. Виділяють загальні та спеціальні завдання. До загальних завдань відносять:

1) збагачення словника новими словами, засвоєння дітьми раніше невідомих слів, а також нових значень низки слів, які вже є в лексиконі. Збагачення словника відбувається за рахунок загальноповсякденної лексики (назви предметів, дій, ознак і якостей тощо);

2) закріплення та уточнення словника. У дітей з інтелектуальними порушеннями слово не завжди пов'язане з уявленнями про предмет. Вони часто не знають точного найменування предметів. Тому необхідне поглиблене розуміння вже відомих слів, наповнення їх конкретним змістом, на основі точного співвіднесення їх з об'єктами реального світу, подальше оволодіння узагальненням, розвиток уміння користуватися загальноповсякденними словами;

3) активізація словника, перехід слів із пасивного словника (словник, який дитина розуміє, пов'язує з певними уявленнями, але не використовує у власному мовленні) в активний (слова, які дитина не лише розуміє, а й активно та усвідомлено використовує у мовленні). Це відбувається у тому випадку, якщо слово буде закріплене та відтворене дитиною у мовленні. Нове слово повинне увійти в словник у поєднанні з іншими словами, щоб діти звикли використовувати їх у необхідних випадках (наприклад, запашна квітка, запашне мило – це те, що добре пахне). Звертають увагу на уточнення значення слів на основі протиставлення антонімів і зіставлення слів, близьких за значенням, а також на засвоєння відтінків значень слів, на розвиток гнучкості словника, на використання слів у зв'язному мовленні;

До спеціальних завдань відносять: збагачення словника дітей народними образними виразами, прислів'ями, приказками, антонімами, синонімами, метафорами, епітетами, емоційною лексикою, засвоєння дітьми узагальнень, понять, переносного значення слова, формування навичок словотворення тощо.

Зміст словникової роботи передбачає постійне розширення, поглиблення та узагальнення знань про предметний світ. Він визначається на основі аналізу загальної програми розвитку та виховання дітей: це лексика, яка необхідна дитині для спілкування, задоволення своїх потреб, орієнтування в навколишньому, пізнання світу, розвитку та удосконалення різних видів діяльності. З цього погляду у змісті словникової роботи виділяють слова, які позначають матеріальну

культуру, природу, людину, її діяльність, способи діяльності, слова, які виражають емоційно-ціннісне ставлення до дійсності [1].

Насамперед, це побутовий словник: назви частин тіла, обличчя, назви іграшок, посуду, меблів, одягу, предметів побуту, їжі, приміщень; природничий словник: назви явищ неживої природи, рослин, тварин; суспільствознавчий словник: слова, які позначають явища суспільного життя (праця людей, рідна країна, національні свята, армія тощо); емоційно-оціночна лексика: слова, які позначають емоції, переживання, почуття (сміливий, чесний, радісний), якісну оцінку предметів (хороший, поганий), слова, емоційна значущість яких утворюється за допомогою словотворчих засобів (голосок, сонечко), утворення синонімів (прийшли – припленталися); лексика, яка позначає час, простір, кількість.

В активному словнику дітей повинні бути не тільки назви предметів, але й назви дій, станів, ознак (колір, форма, величина, смак), властивостей і якостей, слова, які виражають родові (фрукти, посуд, іграшки) і абстрактні узагальнюючі поняття (добро, зло, краса тощо).

В сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлюють такі основні засоби розвитку словника дитини: спілкування дітей з однолітками та дорослими, театралізовану діяльність, дидактичні ігри і використання художніх творів.

Театралізована діяльність – один з компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку образного літературного мовлення. Під час гри відбувається активізація слів; у праці словник дошкільників збагачується новими словами; під час видовища – образною емоційно-забарвленою лексикою. До того кожен з видів театралізованої діяльності дає змогу отримувати зразки правильного й емоційно забарвленого зв'язного мовлення, збагачувати словник влучними образними висловами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами, водночас справляючи позитивний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дошкільників.

Дидактичні ігри – надзвичайно поширений засіб словникової роботи. Всі дидактичні ігри сприяють розв'язанню одного з головних завдань розумового виховання – розвитку мовлення дітей. Під час гри поповнюється й активізується словник, формується правильна вимова, розвивається зв'язне мовлення, виробляється вміння правильно висловлювати свої думки.

В дошкільній педагогіці всі дидактичні ігри поділяють на три основних види: ігри з предметами (іграшками, природним матеріалом), настільно-друковані та словесні ігри.

Твори художньої літератури є найважливішим засобом розвитку мовлення і збагачення словника дитини. Літературні твори служать дієвим засобом розумового, морального та естетичного виховання дітей. Достатній обсяг активного словника, різноманітність використовуваних

словосполучень і синтаксичних конструкцій, а також виразне оформлення зв'язного висловлювання є показниками багатства мовлення дитини.

Своєчасне формування словникового запасу у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливим для підготовки до навчання в школі. Робота над словом уточнює уявлення дитини про навколишній світ, поглиблює її почуття, формує соціальний досвід. Усе це має особливе значення в дошкільному віці, оскільки саме тут закладаються основи розвитку мислення й мовлення, відбувається становлення соціальної комунікації, формується особистість.

1. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Підручник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2023. 344 с.

2. Лещій Н. П., Крупська М. О. Порівняльна діагностика особливостей лексики у дітей із порушенням інтелектуального розвитку та загальним недорозвитком мовлення. Інноваційна педагогіка. Вип. 74. 2024. С. 93–94.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ БІЛІНГВІЗМУ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Наталія Семенів,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти*

У сучасному світі двомовність є поширеним соціокультурним явищем, що охоплює значну кількість дітей різного віку. В умовах глобалізації, міграційних процесів та інтеграції України в європейський освітній простір проблема білінгвізму набуває особливої актуальності. Останні військово-політичні події в Україні зумовили масову вимушену міграцію населення, унаслідок чого тисячі дітей опинилися в новому мовному середовищі та за короткий час змушені адаптуватися до використання двох мов.

Мовленнєвий розвиток дитини в умовах білінгвізму відбувається під впливом складної взаємодії лінгвістичних, психологічних та соціальних чинників. Особливу роль у цьому процесі відіграють психологічні механізми, що забезпечують засвоєння мовлення, регуляцію мовної поведінки та емоційно-комунікативну адаптацію дитини. У зв'язку

з цим актуальним є аналіз психологічних аспектів впливу білінгвізму на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Метою дослідження є теоретичний аналіз психологічних чинників та механізмів впливу білінгвізму на мовленнєвий розвиток дітей.

Розглянемо теоретичні підходи до проблеми білінгвізму.

У науковій літературі білінгвізм розглядається як здатність індивіда використовувати дві мови в повсякденному спілкуванні. Залежно від віку оволодіння другою мовою розрізняють одночасний та послідовний білінгвізм. У дитячому віці білінгвізм може формуватися як у стабільних соціальних умовах, так і в ситуації вимушеної міграції, що суттєво впливає на психологічний стан дитини.

З психологічного погляду білінгвізм є не лише мовним, а й когнітивним феноменом, що передбачає залучення механізмів уваги, пам'яті, мислення та саморегуляції. Засвоєння двох мов потребує від дитини здатності до мовного вибору, контролю та переключення, що безпосередньо пов'язано з розвитком виконавчих функцій.

Психологічні механізми мовленнєвого розвитку в умовах білінгвізму.

Мовленнєвий розвиток дитини в умовах двомовності ґрунтується на функціонуванні низки психологічних механізмів. Одним із ключових є механізм мовленнєвої саморегуляції, який забезпечує свідомий контроль мовлення, вибір відповідної мови залежно від ситуації спілкування та комунікативного партнера.

Важливу роль відіграє розвиток метамовленнєвої свідомості – здатності усвідомлювати структуру мовлення, розрізняти мовні системи та оперувати ними. Діти-білінгви часто раніше усвідомлюють умовність мовного знака, що може позитивно впливати на загальний когнітивний розвиток.

Разом із тим процес білінгвального розвитку супроводжується підвищеним навантаженням на когнітивні ресурси дитини. Необхідність постійного переключення між мовами може призводити до тимчасових труднощів у мовленнєвій продукції, зокрема до уповільнення темпу мовлення або використання простіших мовних конструкцій.

Емоційно-психологічні чинники впливу білінгвізму.

Емоційний стан дитини є важливим чинником мовленнєвого розвитку. В умовах вимушеної міграції білінгвізм часто поєднується з психоемоційним стресом, пов'язаним зі зміною соціального середовища, втратою звичних контактів та необхідністю адаптації до нової культури.

Емоційна напруга, тривожність або почуття невпевненості можуть знижувати мовленнєву активність дитини, що негативно позначається на темпах розвитку мовлення. У деяких випадках спостерігається вибіркове мовчання або уникання мовленнєвих контактів, особливо в ситуаціях використання другої мови.

Підтримка емоційно безпечного середовища, позитивне ставлення дорослих до рідної мови дитини та схвалення її мовленнєвих спроб є важливими умовами гармонійного білінгвального розвитку.

Білінгвізм і мовленнєві порушення.

Особливу категорію становлять діти з порушеннями мовлення, для яких білінгвізм може виступати як додатковий ускладнювальний чинник. У таких випадках важливо здійснювати комплексну психолого-логопедичну діагностику з урахуванням особливостей білінгвального розвитку.

Мовленнєві труднощі у дітей-білінгвів можуть бути зумовлені як обмеженим володінням мовою навчання, так і наявністю первинних мовленнєвих розладів (алалія, дизартрія, фонетико-фонематичні порушення). Неправильна інтерпретація цих проявів може призводити до запізненого надання корекційної допомоги.

Раннє виявлення мовленнєвих порушень і системна підтримка з боку фахівців сприяють ефективному мовленнєвому розвитку дітей у білінгвальному середовищі.

Психологічний аналіз впливу білінгвізму на мовленнєвий розвиток дітей свідчить про багатогранність цього явища. Білінгвізм може виступати як ресурс мовленнєвого та когнітивного розвитку за умови психологічно сприятливого середовища, адекватної мовленнєвої практики та підтримки з боку дорослих.

Водночас у ситуації вимушеного білінгвізму зростає ризик мовленнєвих труднощів, що зумовлює необхідність індивідуалізованого підходу до навчання та корекційної роботи. Подальші дослідження у цьому напрямі є необхідними для розроблення ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки дітей у сучасних соціокультурних умовах.

1. Баранова В. В. Розвиток мовлення дітей раннього віку в умовах двомовності. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2017. № 5. С. 12–16.

2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: [монографія]. Київ: Видавничий дім «Слово», 2004. 376 с.

3. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності. Педагогіка і психологія. 2004. № 4. С. 40–50.

4. Матвеева Н. Р. Поняття білінгвізму та диглосії в сучасному мовознавстві. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. Вип. 44. С. 228–232.

5. Чала А. Г. Проблема білінгвізму та двомовної освіти в контексті розвитку сучасного світу з огляду на соціолінгвістичні студії Олександра Потебні. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Філологія. 2016. Вип. 74. С. 232–235.

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Ольга Сидорович,

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти*

Сучасні умови освітньої діяльності висувають високі вимоги до підготовки студентів-майбутніх спеціальних педагогів. Вони не лише опановують складні педагогічні та психологічні знання, а й формують професійні компетентності, необхідні для ефективної роботи з дітьми, взаємодії з колегами та батьками. Професійна діяльність педагогів пов'язана з високим рівнем психоемоційного навантаження, тривалими стресовими ситуаціями та необхідністю швидкої адаптації до змінних умов навчального процесу. Тому студентам важливо розвивати психологічну витривалість, навички саморегуляції та стресостійкість. Ігнорування цих аспектів у процесі навчання може призвести до формування емоційного вигорання ще на етапі здобуття освіти, зниження мотивації до професійної діяльності та погіршення психоемоційного стану студентів. Системна робота з формування стресостійкості та розвитку навичок самозбереження є ключовою складовою професійної підготовки студентів-майбутніх спеціальних педагогів.

Емоційне вигорання розглядається як складний психофізіологічний стан, що характеризується поступовим фізичним, емоційним і психічним виснаженням особистості внаслідок тривалого впливу хронічних стресових чинників професійної діяльності. Воно проявляється зниженням рівня мотивації, емоційним спустошенням, відчуттям професійної неефективності та втратою інтересу до виконання професійних обов'язків [1]. Для майбутніх спеціальних педагогів ризик формування емоційного вигорання виникає вже на етапі навчання у закладі вищої освіти, оскільки вони перебувають в умовах інтенсивного навчального процесу, поєднують теоретичну підготовку з педагогічною практикою та регулярно стикаються з емоційно напруженими й психологічно складними ситуаціями під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми родинами.

У цьому контексті особливої актуальності набуває формування стресостійкості як однієї з ключових професійно значущих якостей майбутнього спеціального педагога. Стресостійкість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає її здатність зберігати психологічну рівновагу, емоційну стабільність і працездатність в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та професійних труднощів. Вона передбачає сформованість навичок саморегуляції психоемоційних станів, усвідомлення та контроль власних емоційних реакцій, розвиток позитивного та рефлексивного мислення, а також уміння використовувати конструктивні стратегії подолання стресових ситуацій. Розвинена стресостійкість сприяє зниженню рівня професійного напруження, попередженню емоційного вигорання та забезпечує ефективність педагогічної діяльності [2].

Підготовка студентів-майбутніх спеціальних педагогів повинна передбачати системний підхід до профілактики емоційного вигорання, який включає розвиток психологічної культури, емоційної компетентності та усвідомленої саморегуляції. Особлива увага приділяється формуванню навичок контролю власних психоемоційних станів, використанню технік дихання, релаксації та майндфулнесу, а також розвитку тайм-менеджменту та професійного самозбереження. Важливим елементом є створення безпечного і підтримувального освітнього середовища в закладі вищої освіти, а також інтеграція питань стресостійкості та запобігання вигоранню у зміст професійно орієнтованих дисциплін, що допомагає студентам усвідомлювати значущість збереження власного психічного здоров'я для ефективної та стабільної професійної діяльності.

Для практичного формування стресостійкості та подолання емоційного вигорання доцільно впроваджувати комплекс заходів, який поєднує психологічну та практичну підготовку. До таких заходів належать регулярні тренінги з розвитку емоційної компетентності та саморегуляції, організація груп підтримки та супервізій для обговорення складних професійних ситуацій, навчання ефективним стратегіям планування професійних завдань для зменшення перевантаження, а також формування позитивного мислення і рефлексивних навичок для усвідомленого аналізу власних емоцій. Створення підтримувального освітнього середовища, яке стимулює взаємодопомогу та конструктивне вирішення конфліктів, разом із цими заходами забезпечує не лише профілактику вигорання, а й розвиток психологічної стійкості, що є ключовою умовою успішної професійної діяльності майбутніх спеціальних педагогів.

Отже, формування стресостійкості та запобігання емоційному вигоранню у майбутніх спеціальних педагогів є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки. Цілеспрямована та системна робота у цьому напрямі забезпечує розвиток психологічної готовності студентів до

професійної діяльності, сприяє збереженню їхнього психоемоційного благополуччя, підвищенню рівня професійної ефективності та стійкості до стресових впливів, а також покращує якість освітнього процесу в Україні.

1. Невмержицький В. М. Емоційне вигорання персоналу освітніх організацій у процесі професійної діяльності. *Європейський психологічний часопис*. 2025. Вип. 2. С. 63–69.

2. Moreno-Lucas J. L., Martínez-Ramón J. P., Morales-Rodríguez F. M., Ruiz-Esteban C., Méndez E. I. Stress, Burnout, and Resilience: Are Teachers at Risk? *International Journal of Mental Health Promotion*. 2023. Vol. 25. Issue 2. P. 207–222.

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Роксоляна Призванська,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Сучасна соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими освітніми потребами потребує пошуку ефективних інтегративних методів, які поєднують розвиток мовлення, рухової сфери, емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Одним із таких методів є логоритміка – система вправ, що поєднує слово, рух і музику в єдиному корекційно-розвитковому процесі. Завдяки використанню музики логоритмічні заняття сприяють стимуляції пізнавальних функцій і полегшують комунікацію з дитиною, навіть із тією, яка має значні перцептивні порушення, збагачуючи корекційні можливості терапевтичного втручання. Музика як природний стимулятор руху позитивно впливає на процес психомоторного розвитку дитини. Вокальні вправи розвивають дихальні, фонаційні та артикуляційні навички й сприяють покращенню їхньої координації. Вправи, спрямовані на сприймання елементів музики, розвивають функції, пов'язані зі сприйняттям просодики мовлення. Беззаперечною перевагою вправ із використанням музики є їхня привабливість: вони забезпечують емоційне та естетичне залучення, гарантують різноманітність слухових, зорових і рухових стимулів. Завдяки груповій формі проведення такі вправи створюють можливості для співпраці та мотивують до активної участі.

Актуальність використання логоритміки зумовлена її комплексним впливом на психоемоційний та фізичний стан дитини, адже цей метод поєднує в собі активність інтелектуальної, рухової, емоційної та мовленнєвої діяльності. Швейцарський музикант та педагог Еміль Жак-Далькроз вважав, що ритміка як елемент системи музично-ритмічного виховання відрізняється цілісністю та інтегральністю впливів будь-якої своєї складової, бо вимагає від учасників одночасної мобілізації слухової, просторово-рухової, емоційної та інтелектуальної сфер. Логоритміка ґрунтується на природному взаємозв'язку мовлення, моторики та ритму. Доведено, що розвиток дрібної й загальної моторики безпосередньо впливає на формування мовленнєвих навичок, а ритм виступає організуючим чинником для координації рухів, уваги та мовлення дитини.

Починаючи з віку немовляти, рухова активність дитини підпорядковується певним ритмам: перше лепетання характерне ритмічними повтореннями спочатку однорідних, а потім різнорідних складів; дитина в ранньому віці ритмічно махає руками, калатає іграшкою та активно реагує на зовнішній ритм, піддаючись м'язовим реакціям. Дослідження Н. Бабич, О. Боряк, Т. Дегтяренко, О. Забари, З. Ленів, В. Тарасун та інших свідчать, що в основі мовленнєвих здібностей лежать почуття ритму та ритмічні здібності. Зв'язок між мовленням та ритмічними функціями нервової системи має діалектичний характер: ритм (в тому числі музичний ритм) виконує роль розподілу рухів у часі, а на процес мовлення впливає стан рухових функцій.

Загалом – мовлення є ритмізованою діяльністю, а мовленнєвий ритм О. Березан, О. Прокопенко, П. Хоменко та низка інших вчених вважають найскладнішим видом ритмічної активності центральної нервової системи. Польська дослідниця Е. Кілінська-Евертовська наголошує, що методично правильно проведені музично-рухові вправи розширюють можливості впливу логоритміки не лише як елементу мовленнєвої терапії, але й як засобу корекції інших порушень розвитку, та сприяти закріпленню її результатів, надаючи дитині можливість для творчого самовираження та використовуючи її природну схильність до музики.

Окрім корекційного ефекту, музично-рухові вправи задовольняють потребу в емоційному контакті з музикою в процесі її сприймання й творення, що сприяє зміцненню взаємозв'язку між дитиною та терапевтом і формує позитивне ставлення до терапії загалом.

Логоритміка є універсальною формою роботи, яка легко адаптується до індивідуальних можливостей дітей. Вона не потребує складного обладнання, але забезпечує високий рівень залученості. У спільній діяльності діти з різними можливостями відчувають себе рівноправними учасниками, що позитивно впливає на формування толерантності та прийняття різноманіття.

Для дітей з порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, розладами спектра аутизму, порушеннями слуху чи інтелекту логоритміка є особливо цінною, оскільки вона активізує мовленнєву діяльність через рух і музику. Завдяки вправам з використанням музичних інструментів логоритміка сприяє розвитку слухової уваги та фонематичного сприймання; у вправах, які складаються з маршових кроків або танцювальних рухів, покращується координація рухів і просторова орієнтація. А емоційний фон, недирективні підходи та принципи створення «ситуації успіху» знижують рівень тривожності та напруження.

Через синтез слова, руху та музичного ритму логоритміка має виражений вплив не лише на мовленнєвий розвиток дитини, а й на її емоційно-вольову сферу та комунікативні вміння. Ритмічна організація рухів у поєднанні з мовленням створює умови для гармонізації психоемоційного стану, розвитку саморегуляції та активізації соціальної взаємодії. Під час логоритмічних занять дитина включається в діяльність, що має чітку структуру, темп і ритм. Це сприяє зниженню рівня тривожності та психоемоційного напруження, формуванню відчуття впевненості через передбачуваність вправ, розвитку здатності до самоконтролю та довільної поведінки, тренуванню витримки, зосередженості, переключення уваги, формуванню позитивного емоційного фону.

Музичний супровід і рухи допомагають дитині виражати емоції в безпечний спосіб, що особливо важливо для дітей з ООП, які часто мають труднощі з вербалізацією переживань. Логоритмічні ігри, ритмічна хода, плескання, мовленнєві вправи під музику, інсценування віршів і пісень сприяють включенню кожної дитини в активну взаємодію з іншими. А групові логоритмічні вправи створюють природні ситуації для взаємодії, де дитина навчається узгоджувати свої дії з діями інших, слухати та чути інструкцію та дотримуватися правил спільної гри. Попри це, ми досягаємо корекційну мету – вчимо дитину використовувати мовлення в процесі спільної діяльності та розвивати невербальні способи комунікації через жести, міміку і ритмічні рухи. У такому середовищі комунікація виникає не штучно, а як необхідна умова виконання спільної ритмічної дії. Отже, в такий спосіб логоритміка виступає як інструмент соціально-педагогічної роботи, адже виконує не лише корекційну, але й функцію соціалізації. Під час групових логоритмічних занять діти навчаються переживати позитивний досвід спільної діяльності. Такі заняття можуть включати ритмічну ходу, плескання, мовленнєві вправи під музику, ігри з рухами, інсценування віршів та пісень, що створює сприятливу атмосферу для включення кожної дитини в активну діяльність.

Отже, логоритміка є ефективним засобом соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Її інтегративний

характер дозволяє одночасно впливати на мовленнєву, рухову, емоційну та соціальну сфери розвитку дитини. Використання логоритміки в інклюзивному середовищі сприяє не лише корекції мовлення, а й гармонійній соціалізації дітей та їх успішній інтеграції в освітній простір.

1. Kilińska – Ewertowska, E. (1981). *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w terapii dzieci z zaburzeniami mowy*. Gdańsk.

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА З УЧНЯМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Зоряна Фалинська,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти

Інклюзивна освіта в Україні розглядається як пріоритетний напрям державної освітньої політики, спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій дітей, незалежно від їхніх психофізичних особливостей. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема професійної орієнтації учнів з особливими освітніми потребами, зокрема учнів із порушеннями слуху.

Порушення слуху істотно впливає на процеси соціалізації, мовленнєвого розвитку, формування пізнавальної діяльності та професійних інтересів дитини. Як зазначає В. Шевченко, саме недостатня сформованість комунікативної компетентності та обмежений доступ до професійної інформації часто стають причинами помилкового або зуженого професійного вибору осіб з порушеннями слуху [4].

Профорієнтаційна робота в умовах інклюзивної освіти повинна мати системний характер і бути спрямованою не лише на ознайомлення з професіями, а й на розвиток особистісної готовності до професійного самовизначення, формування адекватної самооцінки, соціальної активності та мотивації до праці [2].

Проблема професійного самовизначення дітей та молоді з порушеннями слуху набуває все більшої актуальності у зв'язку з розширенням інклюзивних практик в Україні та світі. Інклюзивна освіта створює умови для формування життєвої та професійної компетентності учнів з особливими освітніми потребами, серед яких молодь із сенсорними порушеннями є однією з найбільш вразливих категорій. Саме профорієнтаційна робота виступає тим фундаментом, який забезпечує

можливість соціальної інтеграції, розвитку особистісної автономії та професійної реалізації.

Проблема професійної орієнтації осіб з порушеннями слуху широко представлена в наукових дослідженнях українських учених. Зокрема, у працях М. Букуна розкрито специфіку профорієнтації старшокласників із порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання. Дослідниця наголошує на необхідності раннього формування професійних інтересів та використання практико-орієнтованих методів роботи [1].

Вагомий внесок у дослідження проблеми професійного самовизначення осіб з порушеннями слуху зробив В. Шевченко. У його працях обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективної профорієнтаційної роботи, визначено роль соціального середовища та міждисциплінарної взаємодії фахівців [4].

Питання організації профорієнтаційної роботи в умовах інклюзивної освіти розглядаються також у працях Т. Докучиної, В. Поліщука та інш., де акцентується увага на необхідності адаптації профорієнтаційних програм до індивідуальних освітніх потреб учнів з ООП [2; 3].

В умовах інклюзивної освіти важливо створювати освітній простір, у якому учні з порушеннями слуху отримують не лише академічні знання, а й підтримку у формуванні професійних намірів. Значну роль у цьому процесі відіграє команда психолого-педагогічного супроводу: асистент учителя, сурдопедагог, практичний психолог, соціальний педагог та батьки. Саме міждисциплінарна взаємодія дозволяє повноцінно провести діагностику професійних інтересів, виявити сильні сторони дитини, можливі труднощі та підібрати оптимальні напрямки професійної реалізації.

Профорієнтаційна робота з учнями із порушеннями слуху включає такі основні напрями:

- професійну діагностику;
- професійне інформування;
- професійне консультування;
- професійну адаптацію.

Ефективними формами роботи є професійні проби, екскурсії на підприємства, інтерактивні тренінги, рольові ігри, використання візуальних та мультимедійних засобів [2; 5].

У процесі професійного самовизначення важливим є використання спеціально адаптованих форм і методів. До найефективніших належать: адаптовані тестові методики (із відеопоясненнями жестовою мовою), професійні проби, майстер-класи, моделювання реальних ситуацій, створення портфоліо досягнень, проєктні роботи, дидактичні ігри з

елементами професійних завдань. Використання цифрових технологій, включно з онлайн-платформами, які мають сурдопереклад, значно підвищує доступність профорієнтації для школярів. Такі ресурси сприяють розширенню уявлення про професії, формуванню мотивації та розвитку усвідомленого ставлення до майбутнього.

Значну роль у профорієнтації відіграє й практичний компонент. Учні з порушеннями слуху мають потребу у прямому ознайомленні з робочими процесами: екскурсії на підприємства, участь у майстер-класах, зустрічі з роботодавцями або успішними фахівцями з порушеннями слуху створюють умови для реалістичного уявлення про майбутню професію. Практичне середовище дає змогу розвивати впевненість, комунікативні навички, відчуття власної компетентності. Д. Мітчелл підкреслює, що інклюзивна освіта має бути спрямована на реальні життєві результати, а не лише академічні досягнення, а тому профорієнтація повинна бути невід'ємною частиною освітньої програми [8].

Водночас процес професійного самовизначення глухих і слабочуючих учнів має низку бар'єрів: недостатній розвиток мовлення, обмежений доступ до інформації, невпевненість у власних силах, стереотипне ставлення суспільства та роботодавців. Проте інклюзивна освіта відкриває можливості для їх подолання: завдяки технологіям, грамотному педагогічному супроводу, формуванню позитивних моделей поведінки та взаємодії з однолітками.

Значну роль у процесі професійного самовизначення учнів із порушеннями слуху відіграє сім'я. Батьки часто виступають основними посередниками між дитиною та соціумом, тому їх залучення до профорієнтаційної роботи є обов'язковим. Як зазначає Т. Докучина, поінформованість батьків щодо можливостей професійної реалізації осіб з порушеннями слуху позитивно впливає на адекватність професійного вибору [2].

Крім того, важливою є співпраця закладів освіти з інклюзивно-ресурсними центрами, службами зайнятості, громадськими організаціями та роботодавцями, що дозволяє забезпечити наступність між освітою та ринком праці [6].

Отже, профорієнтаційна робота з учнями із порушеннями слуху повинна бути системною, науково обґрунтованою та зосередженою на індивідуальних потребах учнів. Поєднання адаптованих методик, інформаційно-комунікаційних технологій, міждисциплінарної взаємодії та практичного включення в діяльність підвищує ефективність професійного самовизначення та сприяє формуванню усвідомленої траєкторії професійного розвитку. Інклюзивна школа відіграє у цьому процесі ключову роль, відкриваючи можливості для майбутнього працевлаштування та соціальної інтеграції осіб із порушеннями слуху.

-
1. Букун М. Профорієнтація старшокласників з порушеннями слуху в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3 (97). С. 112–118.
 2. Докучина Т. О. Профорієнтаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020. Вип. 15. С. 74–81.
 3. Поліщук В. А., Цегельник Т. І., Пришляк В. В., Станько І. С. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху: український та зарубіжний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13. № 1. С. 52–60.
 4. Шевченко В. М. Професійне самовизначення осіб з порушеннями слуху: психолого-педагогічний аспект. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Вип. 17. С. 136–144.
 5. Шевченко В. М. Інклюзивні підходи до професійної орієнтації учнів з порушеннями слуху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. Вип. 42. С. 98–105.
 6. Шевченко В. М. Соціально-професійна адаптація осіб з порушеннями слуху в умовах інклюзивного суспільства. *Спеціальна педагогіка*. 2024. № 2. С. 45–53.
 7. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку інклюзивної освіти на 2021–2025 роки. Київ : МОН України, 2021. 34 с.
 8. Mitchell D. *What Really Works in Inclusive Education*. London: Routledge, 2020.

ВИКОНАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ ПІД ЧАС ПРАКТИКИ З ЛОГОПЕДІЇ, ЯК СКЛАДОВА НАУКОВОГО ДОРОБКУ СТУДЕНТІВ

Олена Бушак,
асистент кафедри спеціальної освіти

Професійна підготовка майбутніх логопедів у сучасному університетському середовищі дедалі більшою мірою зорієнтована на поєднання теоретичного навчання з емпіричною дослідницькою діяльністю. Практика перестає виконувати виключно функцію «поля спостереження» і перетворюється на простір для наукового пошуку, перевірки гіпотез, апробації методичних підходів та критичної оцінки результатів. Саме дослідницькі завдання забезпечують інтеграцію навчального досвіду студента зі специфікою логопедичної роботи,

сприяючи виробленню рефлексивної позиції та здатності до прийняття обґрунтованих корекційно-педагогічних рішень

Організація практики за освітньо-професійною програмою «Логопедія» передбачає наскрізний характер дослідницьких завдань, що виконуються на всіх етапах – від ознайомчої до виробничої практики. З кожним наступним циклом відбувається не лише ускладнення форми і змісту завдань, а й поглиблення дослідницької позиції студента. Поступове зростання вимог – від есе і рефлексивних спостережень до повноцінних емпіричних проєктів – дає можливість опанувати інструменти збору та аналізу даних, опрацьовувати статистичні результати та пов'язувати їх з реальними професійними ситуаціями

Важливою умовою ефективності дослідницької діяльності є її узгодження з профілем бази практики та з темами курсових і кваліфікаційних робіт. Такий підхід забезпечує змістову цілісність навчання, підтримує мотивацію студентів і водночас гарантує практичну релевантність завдань для закладів-партнерів. Дослідницькі проєкти інтегруються в поточну діяльність логопеда, сприяють аналізу освітніх ситуацій, розробці рекомендацій та апробації окремих методик у реальних умовах.

Зміст дослідницьких завдань охоплює як опис і аналіз логопедичних кейсів, так і проведення опитувань, діагностичних досліджень, розроблення індивідуальних програм розвитку, реалізацію елементів корекційно-розвивальної роботи та використання інформаційно-комунікаційних технологій. Водночас наголошується на формуванні академічної культури письма: підготовці тез, доповідей, аналітичних оглядів, звітів та інших форм наукового представлення результатів.

Особлива увага приділяється етиці та безпеці дитини. Дослідження відбуваються під наглядом фахівців бази практики та керівників від університету, з дотриманням принципів конфіденційності, коректності збору інформації та критичної інтерпретації результатів. Такий підхід сприяє формуванню відповідального ставлення до професійної діяльності та запобігає використанню ненадійних або потенційно шкідливих висновків.

Суттєвим результатом дослідницької діяльності є трансформація практичних напрацювань у науковий доробок студента. Матеріали практики стають підґрунтям для підготовки публікацій, участі у конференціях, написання курсових і дипломних робіт, а також для створення методичних рекомендацій, що можуть бути використані у професійних спільнотах та закладах освіти. Така траєкторія забезпечує безперервність між навчальним процесом і науковим зростанням майбутнього фахівця.

Результати аналізу досвіду організації дослідницької компоненти у практиці студентів-логопедів засвідчують її системоутворювальну роль у професійній підготовці. По-перше, дослідницькі завдання сприяють формуванню критичного мислення, вміння працювати з емпіричними даними, інтерпретувати результати та співвідносити їх із науковими підходами. По-друге, вони забезпечують тісний зв'язок університетської підготовки з реальними потребами освітніх закладів і сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. По-третє, інтеграція результатів практики у науковий доробок створює умови для поступового входження студентів у науково-дослідну діяльність, підвищуючи їхню готовність до інновацій у логопедичній практиці.

Перспективними напрямками подальшого розвитку є посилення ролі цифрових інструментів у дослідженнях, розширення міжпрофесійної взаємодії та удосконалення методів кількісного аналізу. Усе це забезпечує перехід від фрагментарних практичних спостережень до науково обґрунтованої, етично відповідальної та суспільно значущої логопедичної діяльності.

1. Маматова, З. Р. (2024). Науково-дослідна робота здобувачів ВНЗ спеціальності 016 спеціальна освіта (Логопедія). *О. І. Форостян (ред.), Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць* (за матеріалами науково-практичної конференції), 69–74.

2. Пакушина, Л. (2025). Наукова діяльність майбутніх вчителів-логопедів молодших курсів в умовах сучасного українського університету. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(4), 47–55.

3. Савінова, Н. В. (2025). Компетентнісна спрямованість сучасної логопедичної практики. *Могилянські читання–2025: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти*, 19.

УМОВИ УСПІШНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З АУТИЗМУ У ФОРМУВАННІ ТРУДОВИХ НАВИЧОК В ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Святослав Слободян,
аспірант кафедри спеціальної освіти

На сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення парадигми професійного навчання та психолого-педагогічних умов до формування трудових навичок у осіб з аутизмом в процесі їх професійної

реабілітації. На часі – розробка методологічних, методичних та організаційних питань впровадження оптимального освітнього процесу для осіб цієї категорії.

Науково-практичний досвід фахівців та науковців які глибинно вивчали цю проблематику: Островська К. О., Шульженко Д. І., Синьов В. М., Шеремет М. К., Дробіт Л. Р., Сайко Х. Я., це свідчить про те що важливим є створення психолого-педагогічних умов які дадуть можливість в подальшому у формуванні трудових навичок у осіб з аутизмом в процесі їхньої професійної реабілітації.

Ключові слова: Психолого-педагогічні умови, формування трудових навичок у осіб з розладами аутистичного спектра, аутизм, супровід, асистент майстра/вчителя, комунікація, захищені майстерні, адаптація, соціальна взаємодія, трудові навички, професійна реабілітація.

Особи з розладами аутистичного спектра суттєво вирізняються як від нормотипових типом розвитку, так і від осіб, які мають інші психофізичні вади.

Головна відмінність полягає у тому, що в особі з аутизмом є несформовані соціальні якості, брак соціальної взаємодії. Особи з аутизмом не радіють появі близької людини, не споглядають за нею і не наслідують її прояви, не терплять її присутності у своїх стереотипних діях, не звертаються по допомогу або за співчуттям, не виявляють своїх почуттів до неї. Складається враження, що люди їм потрібні тільки для задоволення фізіологічних потреб, при цьому ніякого справжнього контакту (на зоровому, емоційному, тілесному, тактильному, словесному планах) не відбувається.

Характерними для осіб з аутизмом є складнощі усвідомлення власних емоційних станів, труднощі створення образу себе та партнера, невміння регулювати тривалість та інтенсивність контакту та вибирати посильні для неї засоби спілкування (доторкання, контакт очей, користування тими чи іншими невербальними діями, регуляція інтонацій та інших просодичних елементів) [5].

Другою типовою відмінністю осіб з аутизмом є особливості сприймання ними навколишньої дійсності, яка уявляється їм розмаїттям непов'язаних між собою подій, людей, місць, звуків і образів. Вони бачать дуже мало логічних зв'язків між реаліями довкілля і часто-густо не можуть зрозуміти, що тут і до чого. І відбувається це не через низький інтелектуальний розвиток (аутизм не пов'язаний безпосередньо з інтелектуальними можливостями людини), а через особливості функціонування їхньої системи сприймання, переробки і збереження інформації, а також їх зворотних реакцій на отриману інформацію.

Йдеться передусім про так званий гіперфокус осіб з аутизму, а саме – надмірну зосередженість (застрягання) на вибіркових сигналах зовнішньої або внутрішньої дійсності та нездатність до бачення цілісної

картини довкілля. Існують різні пояснення такого явища, наприклад, те, що психічна організація осіб з аутизмом настільки вразлива (гіперчутливість, емоційна лабільність), що фокусування на певних сенсорних відчуттях є своєрідним захисним механізмом від руйнівного впливу довкілля. Існує в певному колі спеціалістів гіпотеза про так званий сенсорний голод, який виникає внаслідок обмеженого функціонування органів чуття осіб з аутизмом, змушує їх посилено концентрувати увагу на знайомих сигналах навколишньої дійсності, щоб підтримувати активність свого організму. У будь-якому випадку, особливості психічного розвитку у осіб з аутизму спричинюють їхню низьку адаптивність до зовнішнього світу, що стає стресогенним для них.

Якщо навколишнє середовище лишається стресогенним тривалий час їхньому сприйнятті, це може викликати стійку дезадаптацію, оскільки у особи з аутизму немає потенціалу для адаптації в такому середовищі [1].

Зрозуміло, що для особи з аутизму, яка перебуває у стресовому стані, характерному для цієї категорії людей, має бути створено психолого-педагогічні умови та комфортне середовище, яке б пом'якшувало її стрес, а також сприяло появі у неї почуття безпеки та довіри без яких неможливий процес формування трудових навичок у осіб з аутизму в процесі їхньої професійної реабілітації.

За комфортного середовища відбувається своєрідне підлаштування під індивідуальних потреб особи з аутизмом. Це можливо за умови уважного ставлення до неї, прагнення зрозуміти, що вона любить, що її дратує, викликає прояви її агресії або самоагресії, негативізму, тривожності, страхів, збудливості, що вона вмє робити, чим цікавиться, чим її можна заспокоїти, активізувати її внутрішню зацікавленість які комунікативні сигнали вона подає, як вона поводить ся в ситуації комфорту і дискомфорту [8].

Комфортне середовище створюється в захищених майстернях в супроводі асистента вчителя/майстра для адаптації особи з аутизмом у новій ситуації для опрацювання певних навичок це соціальний взаємозв'язок та моторика а також формування трудових навичок. Створення такого середовища вирішує питання підготовки особи з аутизмом до навчального процесу та професійної реабілітації, тобто це є пропедевтичним періодом для неї, головна ціль якого – адаптація до соціального оточення. В цей період має бути створено для особи з аутизмом безпечне середовище, щоб їй було комфортно, приємно, цікаво, щоб у неї поступово виникало почуття довіри до навколишніх людей. Зважаючи на те, що, як відомо, у особи з аутизмом нема мотивації робити те, що від неї очікують інші люди, для налагодження контакту з нею на перших порах варто підхоплювати її дії і поступово перетворювати місце інтересу особи з аутизму у розвивальну для неї ситуацію [3].

Успішність розвитку і соціальної адаптації особи з аутизмом визначається з наявністю індивідуальних корекційних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційним підходом щодо соціально-психологічних послуг, творчістю і професійністю фахівців асистента вчителя/майстра (корекційних педагогів та спеціальних психологів). Для реалізації принципів послідовності, системності здійснення корекційного процесу, з урахуванням особистісного розвитку дитини програми інтегруються залежно від особливостей її розвитку [4].

Головною умовою для продуктивного контакту з особою з аутизму є: уважність до неї, здатність помічати, які стимули із зовнішнього світу привертають її увагу і справляють на неї враження. Перші спроби комунікації з особами з аутизму мають відбуватися з використанням привабливих і цікавих для неї звуків, предметів та дій.

Пропедевтичний період можна вважати закінченим, коли у особи з аутизму сформована терпимість до присутності хоча б однієї сторонньої людини, а також відпрацьовано прийоми і засоби, якими можна ефективно впливати на зміну її стану. Це означає, що стресове середовище для особи з аутизму поступово перетворюється на комфортне середовище, що уможливує подальшу послідовну психолого-педагогічну роботу [2].

Тільки після позитивного досвіду особи з аутизмом що перебувають у комфортному середовищі, варто створювати розвивальне середовище, спрямоване на те, щоб максимально активізувати внутрішню мотивацію, дати їй можливість відреагувати на ситуацію, ставити перед нею і допомагати виконувати навчально-розвивальні завдання та сприяти розвитку професійних навичок. Створення такого середовища означає вміння виявити для особи з аутизму зони актуального та найближнього розвитку, а також – внутрішніх ресурсів її розвитку [7].

У сьогоденні виникає потреба у забезпеченні повноцінного життя особам з аутизму та з особливими освітніми потребами, зокрема у формуванні життєвих компетенцій, та залучення їх до професійно-трудової діяльності. Враховуючи суспільний та соціальний стан осіб з аутизму, змогли забезпечити формування трудових навичок та професійної компетенції у закладах професійної (професійно-технічної) освіти а також в процесі їхньої професійної реабілітації у захищених майстернях [6].

У здобутті трудових навичок осіб з аутизмом, головно, відіграє соціально-комунікативна складова та соціальна адаптація, оскільки особи з аутизмом найчастіше відчувають труднощі із налагодженням комунікативної взаємодії між людьми та з навколишнім середовищем. Уже значною мірою є відповідний інструментарій та методики роботи із

особами з аутизму. Робота спеціальних психологів у цій сфері лише перебуває у стадії збагачення та систематизації.

1. Кукуруза Н. М. Психологічний супровід осіб з розладами аутистичного спектра. Львів : Світ, 2019. 312 с.

2. Миронова С. П. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ : Академія, 2020. 296 с.

3. Синьов В. М., Шеремет М. К. Спеціальна педагогіка. Київ : Знання, 2018. 456 с.

4. Островський І. П., Герцюк Д. Д., Равчина Т. В., Островська К. О., Слободян С. З. Професійна зайнятість людей з важким ступенем розвитку у захищених майстернях: навч. посібник. Львів: Тріада Плюс, 2018. 48 с.

5. Островська К. О. Засади психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизму. Львів: Друкарня «Справа Кольпінга в Україні», 2019, 390 с.

6. Корнят В. С., Островський І. П., Островська К. О., Слободян С. З. Професійне навчання осіб з особливими освітніми потребами: проблема та перспективи змін // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки. № 1(58). 2019. С. 30–35 http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=URN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILEA=&2_S21STR=NPO_2019_1_7

7. Дробіт Л. Р. Особливості мотивації учіння у дітей з розладами аутистичного спектру. ЛНУ. Львів, 2021.

8. Шрамм Р. Мотивація та підкріплення, або як отримати перевагу над аутизмом. Видавництво Scolaris, Варшава, 2019.

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ У ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

Арсен Тарнопольський,

аспірант кафедри спеціальної освіти

Розлади спектра аутизму (РАС) належать до порушень нейророзвитку, що характеризуються стійкими труднощами соціальної взаємодії, комунікації, обмеженістю інтересів та повторюваністю поведінкових проявів. Сучасні наукові підходи розглядають РАС як гетерогенну групу станів із різним рівнем когнітивного, мовленнєвого та

адаптивного функціонування, що зумовлює необхідність індивідуалізації реабілітаційних програм [3, с. 15–19].

Реабілітація дітей з РАС має комплексний характер і охоплює психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові, логопедичні та соціально-адаптаційні заходи. Вона реалізується у міждисциплінарному форматі та передбачає узгоджену роботу фахівців різного профілю. Разом із тим у науковій літературі підкреслюється, що навіть високоякісні втручання демонструють обмежену ефективність за відсутності системної участі сім'ї, оскільки саме батьки забезпечують сталість і перенесення сформованих навичок у природне середовище життєдіяльності дитини [1, с. 29–33].

Сім'я, у якій виховується дитина з РАС, функціонує в умовах підвищеного психологічного навантаження. Дослідники відзначають зростання рівня батьківського стресу, емоційної напруги, тривожності та виснаження, що пов'язано з труднощами поведінкової регуляції дитини, невизначеністю прогнозу та соціальними бар'єрами [4, с. 11–15]. Такий стан знижує здатність батьків до послідовної реалізації рекомендацій фахівців і впливає на якість взаємодії з дитиною.

У зв'язку з цим у сучасних моделях допомоги провідного значення набуває сімейно-центрований підхід, у межах якого батьки розглядаються як активні суб'єкти реабілітаційного процесу. Психологічне консультування виступає ключовим механізмом підтримки батьківської компетентності, емоційної стійкості та включеності у корекційно-розвиткову роботу [5, с. 7–12]. Саме тому наукове обґрунтування ролі психологічного консультування батьків у підвищенні ефективності реабілітації дітей з РАС є актуальним завданням сучасної спеціальної психології та педагогіки.

Психологічне консультування у сфері спеціальної освіти розглядається як цілеспрямований процес професійної взаємодії, спрямований на підвищення психологічної компетентності, підтримку адаптаційних ресурсів та оптимізацію поведінкових стратегій клієнта. У випадку сімей, що виховують дітей з порушеннями розвитку, воно поєднує інформаційний, емоційний і навчально-практичний компоненти [5, с. 13–18].

Методологічно консультування батьків дітей з РАС має інтегративний характер. Персонально-орієнтований підхід забезпечує прийняття унікального досвіду сім'ї, емпатійне розуміння переживань і формування безпечного консультативного простору. Це особливо значуще на етапі прийняття діагнозу та перебудови життєвих планів родини [4, с. 18–22].

Когнітивно-поведінковий вектор консультування спрямований на виявлення та зміну неадаптивних переконань батьків, пов'язаних із розвитком дитини, їх очікуваннями та самооцінкою батьківської

ефективності. Через аналіз думок, емоцій і поведінкових реакцій формується більш реалістична та конструктивна модель батьківського реагування [2, с. 48–52].

Сімейно-системний підхід підкреслює, що поява у сім'ї дитини з РАС впливає на всю систему сімейних взаємин, змінює рольову структуру та комунікаційні зв'язки. Відповідно, консультування має бути орієнтоване не лише на індивідуальні труднощі окремого з батьків, а на оптимізацію взаємодії всіх членів сім'ї [3, с. 120–124].

Важливим теоретичним положенням є концепція батьківської компетентності та самоефективності. Чим вищим є рівень усвідомленого розуміння особливостей розвитку дитини й володіння практичними стратегіями взаємодії, тим більш стабільними є результати корекційно-розвиткової роботи [1, с. 40–44].

Психологічне консультування батьків дітей з РАС виконує систему взаємопов'язаних функцій, що забезпечують комплексний вплив на сімейну ситуацію розвитку.

Психоосвітня функція полягає у формуванні в батьків науково обґрунтованого розуміння особливостей РАС, механізмів виникнення труднощів та можливостей розвитку дитини. Надання структурованої інформації знижує рівень тривоги та запобігає формуванню хибних уявлень [5, с. 22–27].

Емоційно-підтримувальна функція реалізується через стабілізацію емоційного стану батьків, визнання складності їх переживань і розвиток навичок саморегуляції. Підтримка з боку психолога підвищує рівень суб'єктивного благополуччя та відновлює ресурсність [4, с. 25–29].

Корекційна функція передбачає зміну неефективних моделей взаємодії з дитиною, подолання крайніх стилів виховання (гіперопіка, відстороненість), формування послідовності та структурованості батьківських дій [2, с. 60–64].

Мотиваційна функція спрямована на підтримку довготривалої участі батьків у реабілітаційному процесі, формування внутрішньої готовності до системної роботи та співпраці з фахівцями [1, с. 55–58].

Навчально-практична функція полягає у формуванні конкретних навичок взаємодії: підтримки комунікації, використання підкріплення, структурування середовища, керування складною поведінкою [3, с. 140–146].

Координаційна функція забезпечує узгодження дій між сім'єю та командою супроводу, підвищує якість виконання рекомендацій і зворотного зв'язку [5, с. 30–33].

Вплив консультування на ефективність реабілітації

Психологічне консультування батьків позитивно впливає на результативність реабілітації через підвищення батьківської компетентності, зниження стресу та формування узгоджених стратегій

взаємодії з дитиною. Підготовлені батьки демонструють вищу послідовність у застосуванні корекційних методик, що сприяє генералізації навичок [1, с. 62–66].

До ефективних форм належать індивідуальне консультування, сімейні сесії, групи батьківської підтримки, психоосвітні програми та тренінги навичок. Поєднання форматів забезпечує як індивідуалізацію, так і взаємопідтримку [5, с. 34–39].

Психологічне консультування батьків є необхідною складовою реабілітації дітей з РАС. Воно підвищує батьківську компетентність, емоційну стійкість і якість взаємодії з дитиною, що безпосередньо впливає на ефективність і сталість реабілітаційних результатів.

-
1. Варіна Г. Б. Психологічна допомога батькам дітей з особливими потребами. Київ : Шкільний світ, 2018. 128 с.
 2. Казміренко В. П. Психологія консультування : навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 224 с.
 3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : АТОПОЛ, 2019. 274 с.
 4. Миронова С. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями розвитку. Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2017. 172 с.
 5. Обухівська А. Г. Психологічне консультування в системі освіти. Київ : УНМЦ, 2016. 144 с.

СЕКЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

ТРАВМОІНФОРМОВАНА ПРАКТИКА У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Ольга Столярик,

*доктор філософії з соціальної роботи, доцент
в.о. завідувача кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*

Актуальність інтеграції травмоінформованих підходів у систему соціальної роботи України зумовлена об'єктивною необхідністю реагування на безпрецедентні виклики, які постали перед суспільством

внаслідок повномасштабної військової агресії. Масштабність травми населення набула загальнонаціонального характеру, оскільки прями́й або опосередкований вплив воєнних дій, що супроводжуються втратою близьких, примусовим переміщенням та руйнуванням звичного життєвого устрою, призвів до формування глибокої колективної травми. Оскільки значна частина громадян демонструє ознаки посттравматичного стресового розладу або кумулятивного стресу, традиційні лінійні методи соціальної підтримки виявляються недостатніми, що вимагає переходу до глибшої, нейробіологічно обґрунтованої парадигми взаємодії [4].

Особлива значущість досліджуваного питання підсилюється трансгенераційною природою травми, яка, за відсутності фахового опрацювання, має тенденцію до відтворення у наступних поколіннях через деструктивні патерни виховання та порушення механізмів соціальної адаптації. Якщо соціальна робота не враховуватиме ці приховані механізми, існує висока ймовірність закріплення в суспільстві стійких негативних соціальних сценаріїв, що в довгостроковій перспективі гальмуватиме процеси повоєнного відновлення людського капіталу. Водночас критично важливим аспектом є нівелювання ризиків інституційної ретравматизації, яка часто виникає тоді, коли фахівці соціальної роботи, керуючись застарілими протоколами, застосовують методи жорсткого контролю або демонструють емоційну нечутливість. Оскільки травмована особистість гостро реагує на будь-які прояви дисбалансу влади або формалізму, впровадження травмоінформованої практики стає запобіжним інструментом, що дозволяє уникнути повторного травмування клієнта в процесі надання допомоги. Таким чином, перехід до концепції «чутливого сервісу» є не лише гуманітарною вимогою, а й стратегічною умовою ефективності всієї системи соціального захисту в умовах тривалого суспільного стресу [2; 4].

Методологічний фундамент травмоінформованого підходу ґрунтується на міждисциплінарному синтезі нейробіології, теорії прив'язаності та когнітивно-поведінкової психології, що дозволяє розглядати соціальне функціонування особистості крізь призму її психофізіологічного стану. Центральне місце в цій системі посідає розуміння впливу травми на архітектуру головного мозку, зокрема на функціонування лімбічної системи та префронтальної кори, що зумовлює зміну реакцій індивіда на зовнішні подразники. Оскільки хронічний стрес призводить до стабільної гіперактивації механізмів виживання («боротьба», «втеча» або «завмирання»), методологія соціальної роботи має зміщуватися від корекції зовнішньої поведінки до стабілізації внутрішнього почуття безпеки клієнта, без якого будь-які соціальні інтервенції залишатимуться малоефективними [4].

Концептуальний каркас травмоінформованої практики визначається інтеграцією чотирьох базових компонентів, відомих у міжнародній науковій спільноті як модель «4R»: усвідомлення (з англ. мови – «realize») широкої поширеності травми, розпізнавання (з англ. мови – «recognize») її симптомів у клієнтів та персоналу, реагування (з англ. мови – «respond») шляхом повної інтеграції знань про травму в організаційну політику, а також активний опір ретравматизації (з англ. мови – «resist re-traumatization»). Ця модель вимагає від соціального працівника не лише володіння специфічними інструментами інтерв'ювання, а й глибокої рефлексії щодо власної ролі у процесі надання допомоги, оскільки методологія травмоінформованої соціальної роботи передбачає перехід від експертцентричної моделі до партнерської взаємодії [2; 4].

Важливою методологічною складовою є також акцент на ресурсорієнтованому підході (з англ. мови – «strengths-based approach»), який розглядає симптоми травми не як прояви патології, а як дезадаптивні, способи виживання індивіда в нестерпних обставинах [2; 3]. Відповідно до цієї логіки, соціальна допомога спрямовується на відновлення агентності – здатності клієнта впливати на власне життя та приймати усвідомлені рішення, що є критично важливим для подолання стану вивченої безпорадності. Таким чином, наукова методологія травмоінформованої практики створює цілісну екосистему підтримки, де кожен елемент соціальної взаємодії – від дизайну приміщення до стилю ведення документації – підпорядкований меті мінімізації стресу та активізації внутрішніх ресурсів відновлення особистості.

Узагальнюючи результати дослідження травмоінформованої практики в системі соціальної роботи, можна сформулювати низку концептуальних висновків. По-перше, доведено, що травмоінформований підхід не є вузькоспеціалізованою терапевтичною методикою, а являє собою фундаментальну міждисциплінарну парадигму, яка потребує системної імплементації на всіх рівнях соціального захисту – від нормативно-правового регулювання до безпосередньої взаємодії «фахівець-клієнт». Впровадження цієї моделі в Україні є критично необхідним з огляду на масштабність воєнної травматизації суспільства, оскільки ігнорування нейробіологічних наслідків стресу призводить до зниження ефективності державних соціальних програм та консервації деструктивних поведінкових патернів у громадах [4].

По-друге, структурна трансформація соціальної сфери на засадах травмоінформованості передбачає радикальний перегляд професійної етики та комунікаційних стратегій, де пріоритетом стає створення фізичної та психологічної безпеки [1; 3]. Оскільки традиційні методи часто фокусуються на контролі, переорієнтація на підтримку автономії та розширення прав клієнта дозволяє мінімізувати ризики ретравматизації,

що є ключовим показником якості надання соціальних послуг. Методологічна цінність підходу полягає у зміні сприйняття поведінкових реакцій клієнтів: їхня поведінка трактується як адаптивна реакція на травму, що дозволяє вибудовувати більш гуманні та результативні траєкторії соціального супроводу.

По-третє, критично важливим структурним елементом системи є забезпечення сталого психоемоційного стану самих надавачів послуг. Враховуючи високу інтенсивність праці в умовах воєнного стану, травмоінформована практика обов'язково має включати механізми превенції професійного вигорання та вторинної травматизації через розвиток інституту супервізії та створення підтримуючого організаційного середовища [2].

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробці стандартизованих протоколів травмоінформованого втручання для різних категорій населення, а також у проведенні емпіричних досліджень щодо впливу цієї моделі на динаміку соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб та ветеранів. Розбудова національної моделі соціальної роботи на цих засадах стане запорукою формування резильєнтного суспільства, здатного до ефективного самовідновлення та гармонійного розвитку в повоєнний період.

1. Семигіна Т. Етичні стандарти та кодекси у соціальній роботі: міжнародний і національний контекст. *Social Work and Education*. 2025. Vol. 12, № 3. С. 522–539. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.25.3.19>.

2. Семигіна Т., Столярик О. *Нове обличчя соціальної роботи: сучасні теорії та підходи*: навчальний посібник. Таллінн: Teadmus. 2025. 524 с.

3. Семигіна Т., Столярик О. *Розвиток сильних сторін клієнтів соціальної роботи*: посібник. Таллінн: Teadmus. 2024. 257 с.

4. Столярик О., Семигіна Т. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрямі розвитку. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. №. (10). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13895828>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ РАДИКАЛЬНИХ УСТАНОВОК У НЕПОВНОЛІТНІХ

Ірина Субашкевич,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

У сучасному глобалізованому світі проблема формування радикальних установок у неповнолітніх та їх залучення до екстремістської і терористичної діяльності набуває особливої актуальності. Зростання кількості випадків вербування підлітків свідчить про складний і багатофакторний характер цього явища, що потребує комплексного аналізу з урахуванням психологічних і соціальних передумов. Усвідомлення причин радикалізації молоді є важливим етапом у розробці ефективних механізмів профілактики та протидії цьому процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що радикалізація молоді формується під впливом поєднання внутрішніх психологічних потреб і зовнішніх соціальних умов. Дослідження Дж. Горгана акцентують увагу на ролі почуття ізоляції, фрустрації, пошуку ідентичності та впливу ідеологій, які використовують екстремістські організації для маніпуляції свідомістю молоді. К. МакКолі та С. Москаленко наголошують, що важливими каталізаторами радикалізації є соціальна маргіналізація, вплив референтних груп і активне використання соціальних мереж [3].

С. Атран підкреслює взаємозв'язок психологічних особливостей підліткового віку з релігійними, культурними та соціальними факторами, що створюють ґрунт для поширення насильницьких екстремістських ідеологій серед молоді [5]. Міжнародні дослідження, проведені під егідою ООН у межах проекту STRIVE Juvenile, підтверджують, що діти часто стають жертвами вербування через економічну вразливість, соціальну нестабільність і примус, а ефективна протидія радикалізації має ґрунтуватися на реінтеграційних, а не каральних підходах [1].

Однією з ключових психологічних передумов радикалізації є криза ідентичності, характерна для підліткового віку. У процесі самовизначення молоді люди прагнуть знайти сенс життя, чіткі орієнтири та власне місце у суспільстві. За відсутності підтримки з боку родини, освітніх інституцій або соціального оточення підлітки можуть звертатися до радикальних груп, які пропонують прості відповіді на складні питання, відчуття приналежності та значущості.

Важливу роль у цьому процесі відіграє емоційна та соціальна ізоляція. Підлітки, які переживають проблеми у сімейних або міжособистісних стосунках, часто відчувають себе відкинутими й непотрібними. Відсутність емоційної підтримки з боку значущих

дорослих призводить до зниження самооцінки та почуття власної цінності. У таких умовах підлітки стають більш сприйнятливими до зовнішнього впливу та нав'язаних моделей поведінки. Терористичні та екстремістські організації використовують ці емоційні стани, створюючи ілюзію «спільноти», «братерства» або «сім'ї», де кожен має свою роль і цінність. Через механізми психологічної підтримки, визнання та псевдосолидарності формується емоційна прив'язаність до групи. Поступово відбувається відчуження підлітка від реального соціального оточення та посилення залежності від радикального середовища. У результаті радикальні ідеї починають сприйматися як єдине джерело прийняття та безпеки.

Суттєвим чинником радикалізації в сучасних умовах є вплив соціальних мереж та цифрових платформ. Інтернет дозволяє екстремістським групам швидко поширювати пропаганду, встановлювати контакт із неповнолітніми та формувати у них викривлене уявлення про насильство як про «героїчний» або «справедливий» спосіб самореалізації. Анонімність і відсутність контролю з боку дорослих роблять цифровий простір особливо небезпечним для вразливої молоді [2].

В українському контексті проблема формування радикальних установок у неповнолітніх загострилася в умовах збройної агресії російської федерації з 2014 року. Російська пропаганда активно використовує соціальні мережі, телеграм-канали та різноманітні медіаресурси для цілеспрямованого маніпулювання свідомістю молоді, особливо на тимчасово окупованих територіях. Підлітки в умовах війни часто переживають психологічну травматизацію, почуття страху, втрату стабільності та довіри до соціальних інститутів, що підвищує їхню вразливість до радикальних ідеологій. Обмежений доступ до якісної освіти, культурних і соціальних програм створює середовище, у якому пропагандистські наративи сприймаються як єдине доступне джерело пояснення подій. Ідеї «боротьби», «захисту» та «героїзму» подаються як приваблива альтернатива відсутнім освітнім і соціальним перспективам, формуючи викривлене уявлення про насильство як соціально схвалювану поведінку [3]. Крім того, пропаганда активно апелює до емоцій приналежності та колективної ідентичності, протиставляючи «своїх» і «чужих». У результаті у неповнолітніх поступово формується радикалізоване бачення реальності, що підвищує ризик їх залучення до екстремістської або терористичної діяльності.

В Україні питанням протидії радикалізації неповнолітніх займаються як державні, так і громадські та міжнародні організації, зокрема Національний інститут стратегічних досліджень, Українська гельсінська спілка з прав людини, Міністерство внутрішніх справ України та проєкти ООН. Їхні дослідження підтверджують, що нехтування

правами дітей і відсутність системної підтримки лише посилюють ризики радикалізації [4].

Отже, формування радикальних установок у неповнолітніх є результатом взаємодії психологічних особливостей підліткового віку та несприятливих соціальних умов. Ключовими передумовами цього процесу виступають криза ідентичності, емоційна ізоляція, соціальна нестабільність, вплив пропаганди та соціальних мереж. Ефективна протидія радикалізації потребує комплексного міждисциплінарного підходу, що поєднує профілактичні, освітні, соціально-психологічні та правові заходи, спрямовані на захист і підтримку неповнолітніх.

1. Міжнародний проект «STRIVE Juvenile» в Україні. URL: <https://www.unodc.org/>.

2. Субашкевич І. Р., Гринаш М. І. Вікові особливості інтернет-залежності. Габітус. Науковий журнал з соціології та психології. Вип. 22. 2021. С. 179–184. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/22-2021/32.pdf>.

3. Субашкевич І. Р. Розуміння психологічних і соціальних аспектів радикалізації неповнолітніх. Габітус. Науковий журнал з соціології та психології. Вип. 71. 2025. С. 320–323. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.57>.

4. Українська гельсінська спілка з прав людини (УГСПЛ). URL: <https://www.helsinki.org.ua/>.

5. Atran S. Talking to the Enemy: Violent Extremism, Sacred Values, and What It Means to Be Human. 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/261760206_Talking_to_the_Enemy_Violent_Extremism_Sacred_Values_and_What_It_Means_to_Be_Human.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ: ПРОФЕСІЙНІ РИЗИКИ, ВИГОРАННЯ ТА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Валентина Стець,

кандидатка філософських наук,

доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений глибокими соціальними трансформаціями, що відбуваються на тлі повномасштабної війни, масових внутрішніх переміщень населення, руйнування соціальної інфраструктури та зростання кількості вразливих

категорій населення. У цих умовах соціальна робота постає як одна з ключових сфер забезпечення соціальної стійкості та підтримки людського потенціалу.

Однією з найпомітніших тенденцій останніх років стала стрімка цифрова трансформація соціальної роботи. Вона не була результатом поступового реформування, а сформувалася як вимушена відповідь на кризові обставини, обмеження фізичного доступу до клієнтів та необхідність оперативного реагування на численні запити допомоги. Саме війна стала каталізатором переходу від традиційних форм соціальної роботи до дистанційних і гібридних моделей взаємодії [2].

Водночас цифровізація соціальної роботи актуалізувала низку нових професійних викликів, зокрема пов'язаних із психоемоційним станом соціальних працівників, зростанням ризиків професійного вигорання та вторинної травматизації. Ці аспекти досі залишаються недостатньо осмисленими як на рівні управлінських рішень, так і в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Цифрові технології стали важливим інструментом забезпечення доступності соціальних послуг в умовах небезпеки, обмеженої мобільності та руйнування інфраструктури. Онлайн-консультування, дистанційний кейс-менеджмент, комунікація через месенджери, використання цифрових платформ і електронних реєстрів дозволили соціальним працівникам підтримувати контакт з клієнтами та координувати допомогу в надзвичайно складних умовах [1].

Водночас цифрова трансформація соціальної роботи в Україні відбувалася нерівномірно та часто без належного нормативного й методичного супроводу. Соціальні працівники були змушені адаптуватися до нових форматів роботи в режимі «тут і тепер», поєднуючи професійні обов'язки з постійним емоційним реагуванням на кризові ситуації клієнтів.

Таким чином, цифровізація стала не лише технологічним, а й глибоко соціально-психологічним процесом, який трансформував саму логіку професійної взаємодії у соціальній роботі.

Перехід до цифрових форматів взаємодії суттєво змінив характер професійної діяльності соціальних працівників. Одним із ключових викликів стала постійна онлайн-доступність, що призвела до розмиття меж між робочим і особистим життям. У практиці соціальної роботи дедалі частіше виникають ситуації, коли звернення клієнтів надходять у неробочий час, що ускладнює процес психологічного відновлення фахівців [3].

Іншим важливим викликом є зростання емоційної інтенсивності професійної діяльності. Робота з травматичними історіями в онлайн-форматі позбавляє соціального працівника можливості використовувати невербальні ресурси комунікації та природні механізми емоційного

дистанціювання. Це сприяє накопиченню психоемоційного напруження та відчуттю професійної ізоляції.

Крім того, у цифровому середовищі зростає відчуття персональної відповідальності за клієнта, оскільки соціальний працівник часто стає єдиною доступною фігурою підтримки. За відсутності командної взаємодії та супервізійної підтримки це підсилює ризики професійного виснаження.

Професійне вигорання в умовах цифрової соціальної роботи набуває специфічних форм. Його особливістю є поступовість і малопомітність, що ускладнює своєчасне розпізнавання проблеми. Хронічна втома, зниження мотивації, емоційне виснаження та відчуття професійної неефективності часто сприймаються як «нормальна реакція» на складні умови роботи [5].

Окремим аспектом є вторинна травматизація, яка виникає внаслідок тривалого контакту з травматичними переживаннями клієнтів. У цифровому форматі межі між професійним і приватним простором стираються, а травматичний контент «проникає» в особисте життя фахівця. За відсутності системної підтримки це може призводити до тривалих психологічних наслідків [4].

Зазначені виклики зумовлюють необхідність перегляду підходів до професійної підготовки студентів соціальної роботи. Сучасні освітні програми часто зосереджені на формуванні знань і навичок соціального втручання, але недостатньо уваги приділяють розвитку психологічної стійкості та навичок саморегуляції.

Підготовка майбутніх фахівців має включати [2]:

- формування компетентностей цифрової етики;
- навчання встановленню професійних меж у цифровому середовищі;
- профілактику професійного вигорання;
- розвиток навичок роботи з травматичним контентом;
- залучення студентів до супервізійних і рефлексивних форм навчання.

Реалізація ефективної цифрової трансформації соціальної роботи потребує системного підходу, що поєднує оновлення освітніх програм, організаційну підтримку соціальних працівників та визнання професійних ризиків як структурної проблеми соціальної сфери.

Отже, цифрова трансформація соціальної роботи в Україні є не лише технологічним процесом, а й глибоким викликом для професійної ідентичності соціального працівника. Турбота про професійне благополуччя фахівців є ключовою умовою забезпечення якості соціальних послуг та сталого розвитку соціальної роботи в умовах сучасних викликів.

-
1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : Либідь, 2008. 296 с.
 2. Миронова С. П. Психолого-педагогічний супровід осіб у кризових ситуаціях : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 312 с.
 3. Maslach C., Leiter M. P. Burnout at Work: A Psychological Perspective. San Francisco : Jossey-Bass, 2016. 192 p.
 4. Banks S. Ethics and Values in Social Work. London : Palgrave Macmillan, 2012. 256 p.
 5. International Federation of Social Workers. Global Social Work Statement of Ethical Principles. 2018. Available at: <https://www.ifsw.org> (date of access: 10.01.2026).

ПАРТНЕРСТВО У КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТІ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Анастасія Перга,

асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Повномасштабна війна в Україні суттєво загострила спектр соціальних проблем, з якими стикаються сім'ї, значно ускладнивши їхню здатність самостійно долати життєві кризи та забезпечувати належні умови для розвитку і безпеки дітей. Масове внутрішнє переміщення, втрата житла, роботи, соціальних зв'язків, а також травматичний досвід воєнних дій і тривала невизначеність зумовили значне психоемоційне виснаження населення. Унаслідок цього зросла кількість сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах і потребують комплексної, скоординованої та тривалої соціальної підтримки. За таких умов традиційні, фрагментовані підходи до надання соціальної допомоги виявляються недостатньо ефективними, що актуалізує впровадження комплексних технологій соціальної роботи, зокрема кейс-менеджменту.

Кейс-менеджмент у сучасному науковому дискурсі розглядається як інтегративна технологія соціальної роботи, спрямована на координацію різних видів допомоги відповідно до індивідуальних потреб клієнта та його соціального контексту. Йдеться не лише про організацію доступу до послуг, а про цілеспрямований процес супроводу, що передбачає оцінювання потреб, спільне планування втручань, міжвідомчу взаємодію, моніторинг і оцінювання результатів. Важливою характеристикою кейс-менеджменту є його орієнтація на активну участь сім'ї у процесі

прийняття рішень, що зумовлює зростання ролі партнерських відносин як між фахівцями різних сфер, так і між фахівцем і клієнтом [1].

Партнерство у кейс-менеджменті доцільно трактувати як системоутворюючий принцип, що визначає логіку організації соціальної підтримки сімей у складних життєвих обставинах. У цьому контексті сім'я постає не як об'єкт впливу, а як рівноправний учасник процесу соціального супроводу, здатний брати участь у визначенні цілей, пріоритетів і шляхів подолання кризової ситуації. Водночас навколо сім'ї формується міждисциплінарна мережа підтримки, до якої залучаються фахівці соціальної сфери, освіти, охорони здоров'я, психологічної допомоги, органів місцевого самоврядування, а також представники громадських і неурядових організацій [3].

У межах кейс-менеджменту партнерство виконує низку ключових функцій. По-перше, воно забезпечує інтеграцію різних видів соціальних послуг у межах єдиного плану роботи з випадком, що дозволяє враховувати багатовимірність проблем сім'ї, підвищити гнучкість реагування на її потреби, уникнути фрагментарності допомоги та зменшити ризики повторної травматизації клієнтів, які особливо загострюються в умовах воєнного часу. По-друге, партнерська взаємодія сприяє підвищенню якості професійних рішень завдяки поєднанню ресурсів і компетенцій різних суб'єктів соціальної підтримки. По-третє, вибудовування довірчих відносин між кейс-менеджером і сім'єю створює передумови для зниження опору з боку клієнтів, активізації їхньої внутрішньої мотивації та посилення суб'єктності сім'ї у процесі подолання складних життєвих обставин.

Разом із тим практика соціальної роботи, особливо в умовах війни, засвідчує наявність істотних викликів у реалізації партнерських підходів. Серед них – організаційна роз'єднаність установ, відсутність сталих механізмів міжвідомчої взаємодії, різні професійні підходи та обмеженість ресурсів [3]. Особливої уваги потребує проблема емоційного спротиву з боку сімей, що може проявлятися у формі недовіри, пасивності або відмови від співпраці, зумовлених пережитими втратами, хронічним стресом і негативним досвідом взаємодії з інституціями. За таких умов від кейс-менеджера вимагається високий рівень професійної компетентності, зокрема у сфері комунікації, координації та дотримання балансу між партнерством і відповідальністю за безпеку та благополуччя клієнтів.

Таким чином, партнерство у кейс-менеджменті є ключовою передумовою ефективної соціальної підтримки сімей у складних життєвих обставинах, оскільки забезпечує комплексність, узгодженість і безперервність допомоги, а також сприяє активізації внутрішніх ресурсів сім'ї. Подальший розвиток партнерських моделей кейс-менеджменту потребує інституційного закріплення механізмів міжвідомчої та міжсекторальної взаємодії, удосконалення нормативно-методичної бази та

системної підготовки фахівців соціальної роботи до діяльності в умовах тривалих криз і соціальної нестабільності.

1. Боринець Х. Кейс-менеджмент як ефективна технологія соціального супроводу. *Вісник Гуманітарного наукового товариства*. 2025. № 25. С. 307–312.

2. Державний стандарт соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають в складних життєвих обставинах : затверджено наказом Міністерства соціальної політики України 31.03.2016 № 318. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#Text>.

3. Кіріченко Л., Клопота О. Особливості використання кейс-менеджменту в роботі з клієнтами в складних життєвих обставинах // *Згуртованість суспільства в умовах воєнного стану: актуальність, виклики та шляхи їх подолання* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Кривий Ріг, 16–17 трав. 2024 р.). Кривий Ріг : КДПУ ; Полтава : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2024. С. 216.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ВПО

Алла Марчук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

У сучасних складних умовах діти внутрішньо переміщених осіб, які пережили травмуючі події, різноманітний травмівний досвід, перебувають під впливом тривалого стресу, мають суттєві ризики розвитку посттравматичних стресових реакцій і розладів. Стресогенні фактори перешкоджають процесам нормальної адаптації та соціалізації, загострюють та ускладнюють перебіг нормативних вікових криз. Симптоми дезадаптації можуть проявлятися у дітей і підлітків як у фізіологічній, так і в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба надання соціально-психологічної допомоги і підтримки дітям ВПО.

На сьогодні накопичено досвід надання такої підтримки, який враховує закономірності психофізіологічного і соціокультурного розвитку дітей і підлітків, а також використання міжвідомчої взаємодії. Як показує досвід, представлений у наукових публікаціях українських і зарубіжних дослідників, ефективна соціально-психологічна підтримка здатна

активізувати наявні психологічні ресурси дітей ВПО, формувати уміння усвідомлено вирішувати складні ситуації та виходити з них із позитивними особистісними змінами, які проявляються у феномені посттравматичного зростання.

Принципи соціально-психологічної підтримки дітей ВПО, передбачають безперервність соціально-психологічних впливів, які є доступними як у звичному режимі, так і в умовах надзвичайної ситуації. Ефективність таких впливів забезпечується комплексністю, виходом за межі симптоматичних інтервенцій, включають різноманітні заходи, спрямовані на роботу з наслідками тривалого травматичного стресу у дітей і членів їх сімей.

Соціально-психологічна підтримка дітей ВПО здійснюється на комплексній, багаторівневій, міжвідомчій основі, зорієнтованій на потреби як окремих груп дітей, так і кожної дитини зокрема. Багаторівнева модель має чотири рівня інтервенцій: надання базових послуг і забезпечення безпеки, підтримка громади і сім'ї, цілеспрямована неспеціалізована допомога і спеціалізована психологічна допомога. Усі рівні підтримки є важливими та в ідеалі мають здійснюватись одночасно відповідно до потреб дитини.

Термінова допомога дітям ВПО та їх соціально-психологічна підтримка спрямована на задоволення основних фізіологічних потреб і потреб у безпеці, забезпечує доступ дітей до базових послуг і захист від безпосередніх загроз. Базовий рівень містить також першу психологічну допомогу, яка має на меті зниження гостроти стресових реакцій і підтримку адаптивного функціонування.

Для виявлення груп дітей, які потребують психологічної допомоги проводиться скринінг їх стану і психологічного статусу, а також оцінка характеру виявлених порушень. Надзвичайно важливим є використання апробованих, стандартизованих діагностичних інструментів, які можна успішно застосовувати і в онлайн-форматах скринінгу [6].

На основі індивідуальної психологічної оцінки і визначення потреб дітей ВПО здійснюється їх соціально-психологічна підтримка з використанням ефективних і дієвих методів. Існують різноманітні програми і способи втручання з доведеною ефективністю від групових інтервенцій, які здійснюються нефахівцями до індивідуальної психотерапії, зорієнтованої на травму, які здійснюють підготовлені фахівці-травмотерапевти [11].

В опублікованому найбільш повному систематичному огляді, який узагальнив результати сучасних досліджень, починаючи з 2016 року, у сфері психічного здоров'я і психосоціальної підтримки дітей у зонах збройних конфліктів у різних країнах розглянуто 17 сучасних технологій, які використовувались при травматичному стресі у дітей і підлітків. На індивідуальному рівні застосовувались два підходи: перша психологічна

допомога як неспеціалізована підтримка під час та одразу після надзвичайної ситуації/травмівної події, спрямована на подолання психічних порушень за рахунок зменшення початкових посттравматичних симптомів дистресу і підтримки короткотривалого і довготривалого адаптивного функціонування постраждалих, і наративна експозиційна терапія, спрямована на лікування посттравматичного стресового розладу та агресії [3].

У процесі розробки плану роботи з соціально-психологічної адаптації та реабілітації дітей ВПО рекомендовано здійснення наступних заходів:

- виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації дітей і членів їх сімей;
- відновлення фізичного і психічного стану дітей і членів їх сімей;
- розвиток особистісних якостей і соціальних навичок дітей;
- відновлення втрачених/розірваних контактів і зв'язків з сім'єю, всередині сім'ї;
- сприяння у побудові освітнього маршруту дітей;
- відновлення позитивного соціального статусу дітей у групі однолітків/класі;
- сприяння професійній орієнтації дітей;
- залучення дітей, відповідно до їх інтересів, до різноманітної діяльності у закладах та організаціях, що сприятиме їх інтеграції у соціальне і культурне середовище громади з формуванням позитивних установок;
- розв'язання проблеми влаштування дітей (за сприяння органів опіки та піклування);
- сприяння у працевлаштуванні членів сімей неповнолітніх;
- сприяння в оформленні документів для отримання дітьми і членами їх сімей соціальної підтримки;
- інші види допомоги, що впливають з відомостей і пропозицій, отриманих від відповідних органів, служб та установ.

У міжнародній практиці соціальної роботи з дітьми, що постраждали від війни, пріоритет надається технологіям, які базуються на зміцненні соціальної стійкості (resilience) та екологічному підході Бронфенбреннера. Однією з найбільш ефективних є технологія «Child Friendly Spaces» (CFS), що впроваджується UNICEF для створення безпечного соціального простору, де через гру та групову взаємодію стимулюється відновлення соціальних зв'язків. Соціально-педагогічна технологія «TeamUp», розроблена War Child Holland, фокусується на невербальних методах, рухах та спорті для розвитку соціальних навичок та емоційної регуляції у дітей-біженців [14]. Важливим інструментом соціальної підтримки виступає модель «ICARE», яка інтегрує соціальний супровід із заходами психосоціальної допомоги на рівні громади [9].

У країнах Європейського Союзу активно використовується метод «Social Group Work», який дозволяє дітям переміщених осіб через групову динаміку засвоювати нові соціальні ролі та долати відчуженість. Технологія «Life Skills Education» забезпечує формування життєвих компетентностей, необхідних для успішної адаптації в новій громаді та зниження ризику віктимізації [10]. Для соціально-психологічної підтримки підлітків ефективною є технологія «Peer-to-Peer Support», яка базується на принципі рівного наставництва та сприяє швидкій соціальній інтеграції через молодіжні мережі.

Важливим аспектом соціально-психологічної підтримки дітей, переміщених через війну, виступає робота з їх сім'ями та близькими. Так, технологія «Family Group Conferencing» дозволяє залучати розширене коло родичів та громаду до прийняття рішень щодо кращих інтересів дитини, яка пережила переміщення. Технологія «Family-Based Socio-Emotional Learning» (FSEL) демонструє високі результати у відновленні дитячо-батьківських стосунків після тривалого перебування у зоні бойових дій [7].

З метою соціально-психологічної підтримки дітей переміщених осіб, які постраждали через війну використовують технологію «Social Prescribing» дозволяє фахівцю інтегрувати дитину у немедичні сервіси підтримки – мистецькі групи, спортивні секції та волонтерські хаби [8]. Технологія «Youth-Led Advocacy» стимулює соціальну активність підлітків-переселенців, перетворюючи їх на активних суб'єктів соціальних змін у приймаючих громадах [13].

Сучасна соціальна робота з дітьми, які пережили внутрішнє переміщення внаслідок війни, постраждали від військових дій передбачає використання цифрових технологій. Так, цифрова платформа «Step-by-Step» забезпечує дистанційний соціально-психологічний супровід дітей-біженців. Ефективність її використання в умовах обмеженого доступу до соціальних служб підтверджено дослідженнями [5]. Дослідження останніх років підкреслюють ефективність використання методів віртуальної реальності (VR-technologies) у соціальній роботі для безпечної експозиції та зниження рівня тривожності у підлітків [12]. У сфері захисту прав дітей переміщених через війну осіб набули поширення технології «Data-Driven Case Management», що використовують штучний інтелект для прогнозування ризиків дезадаптації та вчасного соціального втручання [4].

Таким чином, сучасна архітектура соціально-психологічної підтримки дітей ВПО є синтезом міжнародних доказових протоколів та унікального українського досвіду роботи в умовах екстремальних безпекових викликів. Впровадження інноваційних технологій забезпечує безперервність підтримки навіть у ситуаціях повторної евакуації та інфраструктурної нестабільності. Пріоритет сімейно-орієнтованих

підходів та соціально-емоційного навчання (SEL) зміцнює внутрішній ресурс родини як природного буфера дитячої психіки проти наслідків війни. Використання цифрових технологій та штучного інтелекту виводить соціальну роботу на новий рівень. Інтегрований підхід, що поєднує цифрову гнучкість, наукову доказовість та емпатію громади, є єдиним дієвим механізмом соціально-психологічної підтримки і забезпечення сталого розвитку дітей ВПО, які постраждали від війни.

1. Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів / авт. кол.: Герило Г. М., Гніда Т. Б., Корнієнко І. О., Луценко Ю. А. ; заг. ред. Ю. А. Луценко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2018. 128 с.

2. Соціально-педагогічна та психосоціальна підтримка дітей із числа внутрішньо переміщених осіб у період літнього оздоровлення в умовах воєнного часу / Т. Спіріна та ін.; ред. С. Сапіга. К. 2023. 182 с.

3. Arega N. T. Mental Health and Psychosocial Support Interventions for Children Affected by Armed Conflict in low-and middle-income Countries: A Systematic Review. *Child Youth Care Forum*. 2023. No. 3. P. 1–26.

4. Berman G., et al. Artificial Intelligence in Child Protection: Opportunities and risks in case management. *Journal of Social Work Technology*. 2024. Vol. 15. No. 1. P. 45–62.

5. Dawson K. S., et al. Digital psychosocial interventions for refugee children: A randomized controlled trial of «Step-by-Step». *The Lancet Psychiatry*. 2022. Vol. 9, No. 4. P. 287–296.

6. Due C., Currie E. Practitioner competencies for working with refugee children and young people: A scoping review. *Transcultural psychiatry*. 2021. No. 59 (2). P. 116–129.

7. Elias M. J., Ferrito J. J., Mocerri D. C. The Integration of Social-Emotional Learning and Character Development into Education. *The Handbook of Positive Psychology in Schools*. 3rd ed. New York : Routledge, 2021. P. 214–232.

8. Fixsen A., et al. Social Prescribing for Children and Young People: A review of current practice. *Health & Social Care in the Community*. 2023. Vol. 31. No. 2. P. 112–125.

9. Meyer S. R., Robinson W. C., Akesson B. The ICARE model: A community-based approach to social work with refugee families. *International Social Work*. 2019. Vol. 62. No. 1. P. 115–129.

10. Nasheeda A., Abdullah H. B., Krauss S. E. A narrative review of life skills education programs for adolescents. *Journal of Public Affairs*. 2019. Vol. 19. No. 2. P. 1914.

11. Psychosocial interventions for post-traumatic stress disorder in refugees and asylum seekers resettled in high-income countries: systematic review and meta-analysis / M. Nose, F. Ballette, I. Bighelli, G. Turrini, M. Purgato, W. Tol, S. Priebe, C. Barbui. *PLoS ONE*. 2017. No. 12 (2). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171030>

12. Rizzo A., et al. Virtual Reality for Trauma Recovery in Adolescents: 2024 Clinical Update. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*. 2024. Vol. 17. No. 1. P. 12–28.

13. Tisdall E. K. M., Cuevas-Parra P. Challenging the integration of children's participation: A case study of activist girls in Lebanon. *Child & Family Social Work*. 2023. Vol. 28. No. 1. P. 132–142.

14. War Child Holland. TeamUp: Psychosocial support for children through movement and play. Annual Review, 2020. URL: <https://www.warchildholland.org>.

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЖІНОК, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ ВТРАТУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Олеся Цимбала,

асистент кафедри соціальної педагогіки та соціально роботи

Повномасштабна війна спричинила масову травматичну втрату, яка торкнулася тисяч українських родин. Однією з найбільш вразливих категорій у цьому контексті є жінки, які втратили близьку людину на війні. Згідно з результатами міжнародного опитування World Mental Health Survey Consortium, неочікувана смерть близької людини є найбільш поширеною травматичною подією та становить близько 30 % серед усіх травматичних досвідів [3].

Загибель близької людини в умовах війни має не лише індивідуальний, а й глибокий соціальний вимір, оскільки поєднує особисте горе з колективною травмою, тривалим стресом, нестабільністю та невизначеністю майбутнього. У воєнному контексті втрата набуває особливих травматичних рис, оскільки часто є раптовою, насильницькою, супроводжується відсутністю можливості попрощатися, провести повноцінні ритуали прощання або отримати тілесне підтвердження смерті. Часто горе поєднується з почуттям гордості, соціальними очікуваннями «сили» та «витримки», необхідністю бути опорою для інших членів родини, що може ускладнювати проживання власних емоцій і сприяти формуванню ускладненого горяння.

У цьому контексті особливої актуальності набуває психосоціальна підтримка як один із ключових напрямів допомоги жінкам, які проживають втрату. Термін «психосоціальна підтримка» широко

використовується у соціальній роботі, психології та гуманітарних дисциплінах з метою опису комплексної допомоги людям, які переживають кризові та травматичні події. Психосоціальна підтримка визначається як будь-який вид місцевої або зовнішньої підтримки, спрямований на захист або сприяння психосоціальному благополуччю людей, а також на запобігання чи лікування психічних розладів. Вона включає заходи, що підтримують як психологічний стан, так і соціальні аспекти життя (міжособистісні взаємини, соціальні роль у спільноті, ресурси для адаптації), і не обмежується лише медичними/клінічними втручаннями [4].

Психосоціальна допомога в умовах криз і надзвичайних ситуацій реалізується на кількох взаємопов'язаних рівнях: забезпечення безпеки та доступу до базових послуг; підтримка на рівні громади та родини; цільова неспеціалізована психосоціальна підтримка; спеціалізована психологічна та психотерапевтична допомога [1]. Такий багаторівневий підхід дозволяє враховувати як індивідуальні потреби жінок, так і соціальний контекст їхнього життя після втрати.

На теренах України у відповідь на виклики війни впроваджується низка програм і ініціатив, спрямованих на психосоціальну підтримку жінок, які втратили близьких унаслідок бойових дій. Зокрема, благодійний фонд «Ірини Коваль» надає психосоціальну підтримку дружинам і матерям загиблих та зниклих безвісти військовослужбовців. Однією з форм роботи є організація виїзних тижневих програм у санаторно-курортних умовах. Такі програми сприяють покращенню психоемоційного стану учасниць, підвищенню рівня життєстійкості, відновленню відчуття безпеки та виходу із соціальної ізоляції.

Важливою особливістю роботи фонду є диференційований підхід до формування груп, зокрема окремі програми для матерів і для дружин загиблих та зниклих безвісти військовослужбовців. Такий підхід зумовлений відмінностями у переживанні втрати, соціальних ролях та емоційних потребах жінок і сприяє формуванню довіри та психологічної безпеки в групах. Для дружин реалізується проєкт «Ти не сама» [2], а для матерів – програма «Матері світла».

Для учасниць впродовж тижня передбачене санаторне лікування, яке включає консультації лікаря, проходження медичних процедур відповідно до індивідуальних рекомендацій, елементи ландшафтної терапії (спільні прогулянки в природному середовищі), а також групові та індивідуальні психологічні консультації.

Групові психологічні зустрічі відбуваються щоденно тривалістю 2–3 години та включають психоедукаційний компонент, тілесноорієнтовані практики, спрямовані на зниження психоемоційного напруження, а також арттерапевтичну роботу з ресурсами, емоційним відреагуванням і поступовим опрацюванням травматичного досвіду. Такий формат

психосоціальної підтримки сприяє не лише зниженню рівня стресу, а й відновленню здатності жінок будувати плани на майбутнє та інтегрувати досвід втрати у власну життєву історію.

Таким чином, психосоціальна підтримка жінок, які проживають втрату в умовах війни, є необхідною складовою системи допомоги, що сприяє покращенню психоемоційного стану, профілактиці ускладненого горювання та відновленню соціального функціонування. Комплексні програми, що поєднують медичні, психологічні та соціальні компоненти, а також враховують особливості проживання втрати, створюють умови для безпечного горювання, відновлення внутрішніх ресурсів і формування життєстійкості та соціальної адаптації жінок.

1. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.

2. Цимбала О., Коваль І. Соціально-психологічна допомога дружинам загиблих військовослужбовців у рамках проєкту «Ти не сама». *Сучасна теорія та практика соціальної роботи в Україні та зарубіжжі* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Львів, 14–15 листопада 2024 року. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2024. С. 184–187.

3. Benjet C., Bromet E., Karam E. G. The epidemiology of traumatic event exposure worldwide: results from the World Mental Health Survey Consortium. *Psychological Medicine*. 2016. Vol. 46, No. 2. P. 327–343. DOI: 10.1017/S0033291715001981.

4. Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings / Inter-Agency Standing Committee. Geneva : IASC, 2007. URL: <https://www.who.int/docs/default-source/mental-health/iasc-guidelines-on-mental-health-and-psychosocial-support-in-emergency-settings.pdf> (дата звернення: 20.01.2026).

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПРАКТИК СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У РОБОТІ З ДРУЖИНАМИ ВЕТЕРАНІВ: ПОТРЕБИ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Христина Боринець,

асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Повномасштабна війна в Україні зумовила стрімке зростання кількості ветеранів та членів їхніх родин, які потребують комплексної соціально-психологічної підтримки. Особливо вразливою групою є дружини ветеранів, які часто стикаються з багатомірними труднощами:

емоційним виснаженням, тривожними та депресивними станами, вторинною травматизацією, фінансовою нестабільністю, зміною сімейних ролей і порушенням подружніх взаємин. За даними досліджень, психічний стан ветерана безпосередньо впливає на психологічне благополуччя його партнерки, а тривалий стрес може призводити до синдрому «вигорання». Водночас дружини ветеранів часто не мають достатніх знань про особливості посттравматичних реакцій, доступні соціальні послуги та механізми отримання допомоги, що поглиблює їхню вразливість [3].

Психологічні та емоційні потреби дружин ветеранів охоплюють подолання тривоги, депресії, емоційного виснаження, страху за життя партнера, а також вторинної травматизації [2, с. 32–38]. Багато жінок відчують труднощі у спілкуванні з чоловіком після його повернення з війни через симптоми посттравматичного стресового розладу, підвищену дратівливість, агресивність або емоційну відстороненість. Соціально-економічні виклики, зокрема зниження доходів, потреба у працевлаштуванні, поєднання догляду за дітьми з виконанням нових соціальних ролей, також посилюють рівень стресу та вразливості жінок. Порушення комунікації в подружжі, конфлікти та зміна ролей у сім'ї зумовлюють потребу у сімейному консультуванні та медіації.

У цих умовах особливого значення набуває впровадження сучасних практик соціальної роботи, які враховують комплексний характер проблем дружин ветеранів. Однією з ключових є травмо-орієнтований підхід, що передбачає усвідомлення впливу травматичного досвіду на поведінку та емоційний стан клієнтів і ґрунтується на принципах безпеки, довіри, співпраці та розширення можливостей [4]. У роботі з дружинами ветеранів це означає визнання їхнього досвіду вторинної травматизації, уникнення ретравматизації, а також активне залучення жінок до прийняття рішень щодо форм підтримки.

Сімейно-центричні практики, зокрема сімейна терапія та сімейно-орієнтоване консультування, є ефективними інструментами у роботі з подружжям, де один із партнерів має бойовий досвід. Вони спрямовані на відновлення комунікації, розвиток навичок емоційної регуляції та формування взаємної підтримки в сім'ї [4, с. 361–364]. Такі підходи дозволяють розглядати проблему не лише як індивідуальну, а як сімейну, що потребує системного втручання.

Важливою сучасною практикою є також використання груп взаємодопомоги та підтримки. Групові форми роботи сприяють зменшенню соціальної ізоляції, обміну досвідом, підвищенню рівня резильєнтності та формуванню почуття спільності серед дружин ветеранів [1, с. 60–61]. У таких групах жінки отримують можливість безпечного обговорення труднощів, пошуку ресурсів і стратегій подолання стресу.

Кейс-менеджмент і міждисциплінарний підхід передбачають індивідуальний супровід клієнтки та координацію послуг різних фахівців: соціальних працівників, психологів, юристів і медиків. Такий підхід є особливо важливим у складних життєвих обставинах, де поєднуються психологічні, соціальні та правові проблеми, а фрагментованість системи допомоги знижує її ефективність.

Незважаючи на потенціал сучасних практик, існує низка викликів у їх впровадженні. Серед них — нестача підготовлених фахівців у сфері травма-орієнтованого підходу в соціальній роботі, що обмежує якість допомоги. Стигматизація психологічної допомоги та недовіра до інституцій призводять до того, що багато жінок уникають звернення по підтримку. Обмежені фінансові та організаційні ресурси в громадах ускладнюють доступ до якісних послуг, а відсутність налагодженої міжсекторальної співпраці між державними та недержавними організаціями знижує ефективність підтримки.

Перспективи розвитку соціальної роботи з дружинами ветеранів пов'язані з розширенням травма-орієнтованих програм у центрах соціальних служб і громадських організаціях, підготовкою фахівців через спеціалізовані тренінги та супервізію, розвитком цифрових сервісів підтримки, зокрема онлайн-консультування та груп взаємодопомоги, а також посиленням міжсекторальної співпраці між соціальною сферою, охороною здоров'я та освітою.

Отже, сучасні практики соціальної роботи відіграють ключову роль у підтримці дружин ветеранів, сприяючи їхньому психологічному відновленню, соціальній інтеграції та зміцненню сімейних стосунків. Травма-орієнтований, сімейно-центричний і міждисциплінарний підходи є найбільш перспективними в умовах сучасних соціальних викликів. Водночас для підвищення ефективності допомоги необхідні системні зміни, спрямовані на підготовку кадрів, подолання стигматизації та розвиток партнерства між різними інституціями.

1. Семигіна Т., Столярик О. Соціальна робота в умовах травматизації населення внаслідок війни: практика та освіта. Проблеми та перспективи економіки та менеджменту : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 15. 2024. С. 59–63.

2. Herman J. L. Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror. New York : Basic Books, 2015.

3. Міністерство у справах ветеранів України. Стратегія підтримки ветеранів та членів їхніх сімей. Київ, 2023.

4. Sherman M. D., Larsen J. L., Borden L. M. Broadening the focus in supporting military families: Family-centered care. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2015. Vol. 46, no. 5. P. 355–373.

5. Stoliaryk O., Semigina T. Coming back from war: psychosocial support for veterans and their family members. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, no. 1. P. 63–77. DOI: 10.25128/2520-6230.23.1.6.

6. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. *Trauma-Informed Care in Behavioral Health Services*. Rockville, MD : SAMHSA, 2014.

МОДЕЛЬ ADDIE ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ В РОЗРОБЛЕННІ ОНЛАЙН-КУРСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Вікторія Лобода,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

В умовах інформаційної епохи вища освіта стикається з викликами масовізації, зростання різноманітності студентського контингенту та необхідності підготовки фахівців для «суспільства знань». Педагогічний дизайн (англ. *instructional design*) є основним інструментом створення навчального досвіду, що є «містком» між тим, що студенти мають вивчити, та пошуком найкращого способу, як цього досягти. У центрі цього процесу стоїть модель ADDIE – системний підхід, який вважається «наріжним каменем» та золотим стандартом розроблення навчальних програм, оскільки ця модель дозволяє перетворити процес передачі знань на цілісну стратегію, спрямовану на досягнення конкретних результатів.

Сутність та роль моделі ADDIE у вищій освіті

Модель ADDIE складається з п'яти послідовних етапів: Аналіз (*Analyze*), Дизайн (*Design*), Розробка (*Develop*), Впровадження (*Implement*) та Оцінювання (*Evaluate*). Вона слугує «кресленням» або планом для створення ефективних курсів, які залучають сучасних студентів. Особливо важливо це для онлайн-навчання, де відсутність фізичного контакту вимагає чіткої структури, прозорості та використання різноманітних цифрових ресурсів, таких як LMS (напр., Moodle, EdX), симуляції та мультимедійний контент.

Етап 1: аналіз – глибоке розуміння контексту та потреб. Ефективність онлайн-курсу закладається через глибоке дослідження й ідентифікацію навчальної проблеми та потреб цільової аудиторії. У вищій освіті цей етап включає аналіз характеристик наваго покоління студентів, які виростили з технологіями та мають особливі когнітивні звички (англ. *Digital Natives*). Викладач-розробник курсу має визначити розрив між

наявними знаннями та бажаними результатами, врахувати цифрову готовність студентів та доступні ресурси. Важливим є формулювання навчальних цілей вищого рівня, що відповідають навичкам 21-го століття та реальним запитам суспільства: критичному мисленню, вирішенню складних проблем та медіаграмотності. Також на цьому етапі, ще до початку розробки, важливо спланувати всі необхідні ресурси (бюджет, час, технології).

Етап 2: дизайн – створення та узгодженість стратегій навчання.

На етапі дизайну результати аналізу трансформуються у детальну структуру курсу. Це етап планування, де розробляються навчальні цілі, методи подачі матеріалу, стратегії оцінювання та комунікації. Тобто на цьому етапі розробники узгоджують навчальні заходи з поставленими цілями, що гарантує цілеспрямованість кожної активності; обирають найефективніші методи подачі матеріалу та формат навчання (онлайн, офлайн або змішане навчання), а також розробляють стратегію оцінювання, щоб виміряти успіх навчання на різних рівнях. Для онлайн-курсів критично важливо узгодити активності з очікуваними результатами, обрати між синхронною (Zoom, Teams) та асинхронною (форуми, e-mail) взаємодією та створити прототип майбутнього продукту.

Етап 3: розробка – наповнення та тестування. Етап розробки передбачає безпосереднє створення контенту: мультимедійних елементів (напр., відеолекцій), текстів, застосування інструментів оцінювання (тестів, вікторин, командних проєктів тощо) та інтерактивних елементів. У вищій освіті доцільно використовувати відкриті освітні ресурси, які можна адаптувати та повторно використовувати. Особлива увага приділяється якості: матеріали перевіряються на точність змісту, відсутність помилок та зручність навігації. Важливим підпунктом є пілотне тестування, яке дозволяє виявити технічні чи педагогічні недоліки перед повноцінним запуском.

Етап 4: контрольоване впровадження – «доставка знань». Цей етап фокусується на активному навчальному процесі та управлінні проєктом. Він включає (1) підготовку викладачів та фасилітаторів; (2) налаштування середовища LMS та надання технічної підтримки та створення чітких інструкцій для студентів (напр., розділу «Часті запитання»); (3) використання систем управління навчанням (LMS) для відстеження прогресу та збору перших відгуків. Для успішної реалізації онлайн-курсу необхідно також розробити стратегію комунікації, яка б мотивувала студентів та допомагала їм дотримуватися графіку навчання. Університети часто стикаються з проблемою «захараченості» сторінок курсу, тому на етапі впровадження важливо забезпечити чистоту та зрозумілість інтерфейсу.

Етап 5: оцінювання – для безперервного вдосконалення. Модель ADDIE є ітеративною, що означає можливість повернення на

попередні етапи для внесення покращень. Оцінювання є інтегральною частиною кожного етапу моделі ADDIE. Воно поділяється на:

- формативне: проводиться на кожному етапі розробки для оперативного коригування процесу;
- сумативне: виконується після завершення навчання для вимірювання його загальної результативності й ефективності, впливу на поведінку та досягнення навчальних цілей. А використання моделі Кіркпатріка дозволяє оцінити не лише реакцію студентів, а й рівень засвоєння знань, зміну поведінки та довгостроковий вплив на професійні навички.

Переваги та виклики моделі

Переваги моделі ADDIE полягають у її високій адаптивності до різних дисциплін, послідовності та орієнтації на результат. Вона забезпечує структуру, яка мінімізує ризики створення неякісного освітнього продукту. Однак модель часто критикують за лінійність і значні витрати ресурсів. У динамічному середовищі сучасного університету іноді доцільніше використовувати інші гнучкі підходи, наприклад, Rapid Instructional Design, що дозволяє швидше створювати прототипи та отримувати зворотній зв'язок.

Модель ADDIE залишається фундаментальним інструментом педагогічного дизайну, що дозволяє перетворити онлайн-навчання у вищій освіті на керований та результативний процес. Незважаючи на появу нових ітераційних методик, системність ADDIE гарантує, що кожна хвилина навчального часу студента працює на досягнення чітко визначених освітніх цілей, готуючи їх до викликів цифрового світу. Структурування за ADDIE робить освітній процес прозорим, керованим та адаптивним. Це дозволяє розробникам онлайн курсів приймати рішення на основі даних, забезпечувати високу якість контенту та створювати навчання, яке справді допомагає людям опанувати нові навички в умовах сучасного інформаційного суспільства.

1. Academy to Innovate HR (AIHR). (2024). The ADDIE model is an instructional design tool that can help HR and training professionals create.

2. The ADDIE Learning Design Process for Instructional Designers [Електронний ресурс]. <https://www.digitallearninginstitute.com/blog/the-digital-learning-design-process-addie-model-for-instructional-design>

3. The ADDIE Model of Instructional Design. TED University: Center for Teaching and Learning (CTL) [Електронний ресурс]. <https://ctl.tedu.edu.tr/sites/default/files/docs/the-addie-model-of-instructional-design.pdf>

4. Kurt S. (2018) ADDIE Model: Instructional Design [Електронний ресурс] <https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/>
5. Quickly Implement eLearning From What You Have: ADDIE Model In Practice [Електронний ресурс]. <https://elearningindustry.com/implement-elearning-how-use-addie-instructional-design-model>.

ІСТОРИЧНІ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ЇХНЬОЇ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ: ВНЕСОК ПРОВІДНИХ СОЦІАЛЬНИХ РЕФОРМАТОРІВ

Леся Мартіросян,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Формування професійної освіти у сфері соціальної роботи зазвичай пов'язують із процесами її інституціоналізації наприкінці XIX – на початку XX століття та появою спеціалізованих навчальних програм. Водночас такий підхід ризикує звизити розуміння генези професійної підготовки, відриваючи її від практичних соціальних викликів, у відповідь на які вона фактично виникала. У цьому сенсі історичні моделі соціальної роботи доцільно аналізувати не лише як сукупність ідей або форм організації допомоги, а як практики, що поступово породжували потребу у спеціально підготовлених фахівцях і, відповідно, у нових освітніх підходах. Однією з перших сфер, у яких така потреба набула особливої гостроти, стала робота з дітьми та підлітками, схильними до правопорушень або соціально девіантної поведінки.

Перехід від каральних і пенітенціарних механізмів до виховних і реабілітаційних моделей продемонстрував обмеженість стихійної благодійності та моральної опіки. Робота з неповнолітніми правопорушниками вимагала не лише гуманістичних намірів, а й специфічних знань, навичок і особистісних якостей тих, хто безпосередньо здійснював виховний вплив. Саме в цій сфері вперше системно постало питання підготовки персоналу, здатного поєднувати соціальні, педагогічні та дисциплінарні функції.

У контексті становлення професійної освіти актуалізується потреба проаналізувати вплив історичних моделей соціальної роботи на її формування крізь призму діяльності провідних соціальних реформаторів XIX століття, які здійснювали роботу з дітьми та підлітками, схильними до правопорушень. Здійснення такого аналізу обумовлює необхідність використання біографічного методу, але не як описового інструменту, а як аналітичної рамки, що дозволяє простежити, яким чином особистий

досвід реформаторів, їхня практична діяльність та інституційні рішення сприяли формуванню ранніх форм протопрофесійної підготовки. Такий підхід дає змогу показати, що професійна освіта в соціальній роботі постала як відповідь на конкретні соціальні проблеми, завдяки до її формального визнання як академічної дисципліни.

Упродовж XIX століття проблема дитячої та підліткової злочинності набула виразного соціального виміру, що виходив за межі суто кримінально-правового регулювання. Індустріалізація, урбанізація, масова бідність і руйнування традиційних форм соціального контролю призвели до зростання кількості дітей, залучених до жебрацтва, дрібних правопорушень і маргінальних форм поведінки. У відповідь на це домінуюча раніше каральна логіка — ув'язнення разом із дорослими або короткострокові покарання — дедалі частіше розглядалася як неефективна й соціально шкідлива. Водночас, у європейській соціальній думці поступово утверджувалося уявлення про дитинство як особливий соціальний стан, який потребує специфічного захисту, виховання й освітнього супроводу, а не механічного застосування репресивних заходів [2].

Зміна оптики зумовила переосмислення статусу неповнолітнього правопорушника: від суб'єкта злочину до об'єкта соціально-виховного впливу. У відповідь на це виникають альтернативні інституційні форми роботи з дітьми, орієнтовані на поєднання дисципліни, навчання та морального виховання. Однак практика швидко продемонструвала, що реалізація таких підходів неможлива без осіб, здатних працювати з дітьми не лише як носії влади чи контролю, а як вихователі й наставники, що розуміють соціальні причини девіантної поведінки.

Саме в цьому соціокультурному моменті робота з неповнолітніми правопорушниками вперше актуалізувала потребу у спеціальній підготовці персоналу. Перехід від каральної до виховної логіки означав необхідність формування нових професійних ролей, які поєднували соціальні, педагогічні та дисциплінарні функції. Як засвідчують історичні дослідження у сфері молодіжної злочинності, такі інституційні експерименти стали підґрунтям для подальшого розвитку соціально орієнтованих підходів до роботи з дітьми та молоддю, що згодом увійшли до поля соціальної роботи й соціальної політики [3; 4]. У цьому сенсі робота з неповнолітніми правопорушниками стала одним із перших соціальних полів, де окреслилися контури майбутньої професійної освіти у сфері соціальної роботи. Хоча йшлося ще не про академічні програми, а про протопрофесійні форми навчання — наставництво, внутрішню підготовку персоналу, формування практичних і моральних компетентностей, — саме тут було закладено уявлення про необхідність цілеспрямованого навчання для виконання соціально значущих функцій. Цей досвід створив підґрунтя для діяльності соціальних реформаторів, які

намагалися інституційно поєднати виховну практику з системною підготовкою тих, хто з нею працював. Серед найбільш відомих соціальних реформаторів XIX століття, які розвивали практики роботи з дітьми та підлітками, схильними до правопорушень, особливе місце посідають Фредерік Огюст Демець (*Frédéric Auguste Demetz*) і Мері Карпентер (*Mary Carpenter*).

Фредерік Огюст Демець (*Frédéric Auguste Demetz*, 1796–1873) — французький юрист, державний службовець і соціальний реформатор, діяльність якого була безпосередньо пов'язана з реформуванням системи поводження з неповнолітніми правопорушниками у Франції XIX століття. Працюючи у сфері кримінального правосуддя, він одним із перших звернув увагу на неефективність практики ув'язнення дітей разом із дорослими та на руйнівні соціальні наслідки такого підходу. Його реформаторські погляди формувалися під впливом як французьких дискусій про пенітенціарну реформу, так і вивчення досвіду інших європейських країн.

У 1839 році Ф.О. Демець спільно з Гійомом де Метцом (*Guillaume de Metz*) заснував виховну колонію Меттре (*Mettray*) поблизу Тура, яка стала однією з перших спеціалізованих установ для неповнолітніх правопорушників у Європі. Призначення колонії полягало не в ізоляції чи покаранні, а у вихованні, моральному виправленні та підготовці дітей до повернення в суспільство. Меттре організовувалася як сільськогосподарська спільнота з чітким розпорядком життя, поєднанням праці, навчання й релігійно-морального виховання. Історичні джерела засвідчують, що колонія швидко набула репутації альтернативи тюремній системі та стала зразком для створення подібних установ у Франції та за її межами [5].

Принципово важливим елементом діяльності колонії було розуміння ролі дорослого персоналу у виховному процесі. Ф.О. Демець послідовно наголошував, що ефективність роботи з дітьми-правопорушниками залежить не стільки від режиму чи дисциплінарних заходів, скільки від особистісних і професійних якостей тих, хто безпосередньо з ними працює. Вихователь у Меттре мав бути не наглядачем, а наставником, який поєднує моральний авторитет, педагогічний вплив і здатність до індивідуальної роботи з дитиною.

У зв'язку з цим у колонії сформувалися ранні форми протопрофесійної підготовки працівників. Персонал добирався за принципом моральної надійності та здатності до виховної роботи, а навчання відбувалося переважно в процесі практичної діяльності. Нові вихователі проходили адаптацію через безпосередню участь у житті колонії, спостереження за роботою досвідченіших колег і поступове засвоєння норм взаємодії з вихованцями. Такий підхід поєднував елементи наставництва, етичного формування та практичного навчання,

що дозволяє розглядати його як одну з ранніх форм професійної підготовки у сфері соціальної роботи з дітьми .

Таким чином, діяльність Фредеріка Огюста Демеца та заснована ним колонія Меттре засвідчують, що вже в першій половині XIX століття робота з неповнолітніми правопорушниками вимагала спеціально підготовленого персоналу. Хоча йшлося ще не про формалізовану освіту, але саме в межах таких інституцій закладалися основи професійного підходу до соціально-виховної діяльності, який згодом трансформувався у системи професійної освіти соціальних працівників [3].

Мері Карпентер (Mary Carpenter, 1807–1877) — британська соціальна реформаторка, педагогиня та публіцистка, діяльність якої була зосереджена на проблемах занедбаних, безпритульних і правопорушних дітей у Великій Британії середини XIX століття. Вона працювала в умовах стрімкої урбанізації та зростання дитячої бідності, що супроводжували індустріальний розвиток, і послідовно виступала за відхід від карального ставлення до дітей, які порушували закон. Її погляди формувалися під впливом християнського гуманізму, педагогічних ідей свого часу та безпосереднього практичного досвіду роботи з дітьми з маргіналізованих середовищ.

У 1846 році Мері Карпентер заснувала в Брістолі першу реформаторську школу (reformatory school) для неповнолітніх правопорушників, а згодом брала активну участь у розвитку мережі індустріальних шкіл (industrial schools), призначених для профілактики дитячої злочинності. Метою цих закладів було не покарання, а моральне й соціальне виправлення дітей через поєднання навчання, трудової діяльності та дисциплінованого повсякденного життя. Історичні джерела засвідчують, що діяльність М. Карпентер істотно вплинула на формування державної політики у сфері роботи з дітьми, зокрема на ухвалення законодавчих актів щодо реформаторських та індустріальних шкіл у другій половині XIX століття [1].

Принципово важливою складовою підходу М. Карпентер було розуміння ролі персоналу, який працював з дітьми у цих закладах. Вона послідовно наголошувала, що виховний ефект неможливий без спеціально підготовлених осіб, здатних поєднувати педагогічну компетентність із соціальною чутливістю та моральною відповідальністю. На відміну від поширеної практики залучення випадкових благодійників або адміністративних наглядачів, М. Карпентер підкреслювала необхідність цілеспрямованого добору й навчання персоналу, орієнтованого на довготривалу роботу з дітьми групи ризику.

Професійна підготовка працівників реформаторських та індустріальних шкіл у моделі М. Карпентер мала переважно практичний характер і здійснювалася в межах самих установ. Вона включала засвоєння педагогічних методів, формування навичок індивідуальної

роботи з дитиною, а також розвиток здатності розпізнавати соціальні причини девіантної поведінки. У своїх ключових працях «Реформаторські школи» (*Reformatory Schools*) (1851) та «Неповнолітні правопорушники: їхній стан і поводження з ними» (*Juvenile Delinquents, Their Condition and Treatment*) (1853), М. Карпентер системно обґрунтувала необхідність реформаторської освіти й соціально-виховної роботи як провідних засобів запобігання правопорушенням серед неповнолітніх. Вона підкреслювала, що ефективна робота з дітьми потребує системного навчання, а не лише моральної мотивації, що дозволяє розглядати її підхід як важливий етап у становленні професійної освіти у сфері соціальної роботи з дітьми (Carpenter, 1851)

Отже, діяльність Мері Карпентер засвідчує, що в середині XIX століття в роботі з неповнолітніми правопорушниками вже формувалися уявлення про необхідність спеціальної підготовки фахівців, здатних діяти на перетині соціальної, педагогічної та виховної практик. Її внесок полягає не лише у створенні альтернативних інституцій для дітей групи ризику, а й у концептуалізації ролі підготовленого персоналу як ключового чинника успішної соціальної реабілітації. У цьому сенсі модель Мері Карпентер доповнює підхід Фредеріка Огюста Демца, демонструючи спільну для європейського контексту логіку зародження професійної освіти у сфері соціальної роботи через практику роботи з дітьми.

Проведений аналіз засвідчив, що історичні моделі соціальної роботи суттєво вплинули на формування професійної освіти ще до її інституціоналізації як академічної дисципліни. На прикладі діяльності Фредеріка Огюста Демца та Мері Карпентер показано, що робота з неповнолітніми правопорушниками стала одним із перших соціальних напрямів, у межах яких виникла об'єктивна потреба у спеціально підготовлених фахівцях і актуалізувався перехід від каральних до виховних та реабілітаційних підходів. Досвід колонії Меттре й реформаторських шкіл Великої Британії демонструє, що підготовка персоналу мала протопрофесійний, практикоорієнтований характер і включала наставництво, навчання через участь у щоденній роботі та формування морально-педагогічних компетентностей. Попри відмінності національних контекстів, обидві моделі спиралися на спільну логіку: ефективна соціальна робота неможлива без системного навчання тих, хто її здійснює, що заклало підґрунтя для розуміння соціальної роботи як окремої професійної діяльності. Отже, професійну освіту соціальних працівників доцільно розглядати як результат історичної еволюції практик допомоги, пов'язаних із конкретними соціальними викликами, що відкриває перспективи для подальшого вивчення спадкоємності між ранніми виховними моделями та сучасними освітніми програмами.

-
1. Carpenter, M. Reformatory schools for the children of the perishing and dangerous classes and for juvenile offenders. London : C. Gilpin, 1851. 322 p.
 2. Cunningham, H. Children and childhood in Western society since 1500. London : Longman, 1995. 256 p.
 3. Foucault, M. Surveiller et punir : naissance de la prison. Paris : Gallimard, 1977. 360 p.
 4. Muncie, J. Youth and crime. 3rd ed. London : SAGE Publications, 2005. 432 p.
 5. Pinatel, J. La pédagogie pénitentiaire et la rééducation des mineurs : l'exemple de Mettray. Paris : Presses universitaires de France, 1970. 284 p.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Іванна Сухоцька,

асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Сучасні суспільні зміни, спричинені процесами глобалізації, посиленням соціальної нерівності, наслідками воєнних конфліктів, міграційними тенденціями та активним розвитком інклюзивних практик, зумовлюють потребу в оновленні підходів до підготовки фахівців соціальної сфери. У цьому контексті особливої ваги набуває професійна діяльність соціальних працівників, що здійснюється в умовах інклюзивного середовища та передбачає взаємодію з різними категоріями населення, зокрема особами з інвалідністю, внутрішньо переміщеними особами, ветеранами, дітьми з особливими освітніми потребами та іншими соціально вразливими групами.

Професійне становлення фахівця соціальної сфери постає як складний, багатовимірний і динамічний процес, детермінований специфікою соціальної професійної діяльності, а також сукупністю чинників індивідуального розвитку особистості й загальносуспільних трансформацій.

У зв'язку з цим традиційна модель професійної підготовки поступово втрачає свою ефективність і поступається місцем компетентнісному підходу, орієнтованому на формування здатності майбутніх соціальних працівників діяти професійно, етично та результативно в реальних умовах соціальної практики. Рівень професійної підготовки та особистісні якості фахівців соціальної сфери безпосередньо

впливають на ефективність функціонування інклюзивного середовища. Саме соціальні працівники відіграють ключову роль у створенні атмосфери взаєморозуміння, підтримки та заохочення до конструктивної співпраці всіх учасників інклюзивного процесу [2; с. 175].

Проблематика підготовки фахівців соціальної сфери до професійної діяльності активно досліджується у сучасних наукових працях вітчизняних учених, зокрема О. Карпенко, Г. Мешко, Н. Клименюк, В. Поліщук, Г. Слозанська, С. Чернети та інших.

Особливу увагу в наукових працях С. Чернети приділено обґрунтуванню значущості компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Дослідниця наголошує, що застосування компетентнісного підходу є визначальною умовою забезпечення відповідності між змістом професійної освіти та реальними потребами соціальної роботи в контексті сучасних соціальних викликів [3]. Це особливо важливо в інклюзивних середовищах, де працівник стикається з різноманітними соціальними групами, потребами та індивідуальними характеристиками клієнтів.

Компетентнісний підхід у вищій школі розглядається як методологічна основа формування результатів навчання, що поєднують знання, практичні вміння, цінності, особистісні якості та досвід професійної діяльності. На відміну від традиційного підходу, він зосереджується не на обсязі засвоєної інформації, а на здатності майбутнього фахівця застосовувати набуті знання у складних і нестандартних професійних ситуаціях.

У контексті соціальної роботи компетентність розуміється як інтегрована характеристика особистості, що забезпечує готовність і спроможність ефективно здійснювати професійну діяльність, дотримуючись принципів соціальної справедливості, прав людини, толерантності та інклюзії. Такий підхід відповідає сучасним міжнародним стандартам підготовки соціальних працівників, зокрема рекомендаціям Ради з освіти в соціальній роботі (CSWE), де наголошується на необхідності формування професійних, етичних, дослідницьких та інклюзивних компетентностей [4].

Міжнародні стандарти соціальної роботи (CSWE EPAS 2022) виокремлюють такі ключові компетенції: етична і професійна поведінка; робота з різноманітністю, рівністю та інклюзією; практика на основі досліджень; політика соціальної справедливості; взаємодія з різними групами.

Інклюзивне середовище в соціальній роботі характеризується різноманітністю клієнтів, їхніх потреб, життєвого досвіду та соціального статусу. Професійна діяльність соціального працівника в таких умовах вимагає не лише спеціальних знань, а й сформованих комунікативних, емоційно-етичних, міжкультурних та рефлексивних компетентностей.

Інклюзивна практика передбачає вміння працювати з відмінностями, запобігати дискримінації, підтримувати активну участь клієнтів у прийнятті рішень і створювати умови для їх соціальної інтеграції. Відповідно, підготовка соціальних працівників має бути спрямована на формування готовності до професійної взаємодії в умовах соціальної різноманітності та складних життєвих обставин.

Впровадження компетентнісного підходу в закладах вищої освіти сприяє формуванню готовності випускників до нових викликів сучасного ринку праці, оскільки компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює комплекс знань, умінь, цінностей і мотиваційних установок [3; с. 80].

Реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників зумовлює необхідність оновлення змісту, форм і методів навчання, а також орієнтацію освітніх програм на чітко визначені результати навчання, які відповідають професійним стандартам і реальним вимогам інклюзивної соціальної практики.

Змістове забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери реалізується через освітні програми, навчальні плани та силабуси, що мають бути узгоджені з державними стандартами [3; с. 81].

Ефективними засобами формування професійних компетентностей є: проблемно-орієнтоване навчання; аналіз практичних кейсів з інклюзивної соціальної роботи; моделювання професійних ситуацій; проходження практики в соціальних установах інклюзивного спрямування; міждисциплінарна взаємодія та командна робота [1].

Особливу роль відіграє рефлексивна складова підготовки, яка сприяє усвідомленню майбутніми фахівцями власної професійної позиції, цінностей та відповідальності за результати соціальної роботи.

Компетентнісний підхід забезпечує підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників, оскільки сприяє: формуванню практичної готовності до роботи в інклюзивному середовищі; розвитку критичного мислення та професійної автономії; узгодженню освітніх програм із міжнародними стандартами; підвищенню адаптивності випускників до змін соціальної сфери.

Водночас впровадження цього підходу супроводжується низкою викликів, серед яких: необхідність підготовки викладачів до нових освітніх ролей, удосконалення системи оцінювання компетентностей, а також забезпечення тісного зв'язку між теорією та практикою соціальної роботи.

Компетентнісний підхід є ефективною методологічною основою підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Його впровадження забезпечує підготовку фахівців, спроможних ефективно реагувати на актуальні соціальні виклики, здійснювати професійну діяльність у взаємодії з різними

соціальними групами та послідовно реалізовувати принципи інклюзії, соціальної справедливості й дотримання прав людини.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення моделей оцінювання сформованості інклюзивних компетентностей майбутніх соціальних працівників та удосконалення практикоорієнтованих освітніх технологій у системі вищої освіти.

1. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 1 (65). Суми. 2017. С. 72–86.

2. Сухоцька І. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2022. Вип. 37. С. 173–180.

3. Чернета С. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. Social Work and Education. Vol. 8, No. 1. Ternopil Aberdeen, 2021. P. 77–89. DOI: 10.25128/2520 6230.21.1.6.

4. Міжнародні стандарти соціальної роботи CSWE EPAS (2022). https://www.psychology.org/resources/social-work-competencies/?utm_source=chatgpt.com / (дата звернення: 22.01.2026)

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

КУЛЬТУРА НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ

Лариса Ковальчук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Згідно статті 1 Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» наукова діяльність є інтелектуальною творчою діяльністю, спрямованою на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх

застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження [3]. Важливим аспектом наукової діяльності за темою дослідження є не тільки одержання наукового результату здобувачами вищої освіти, а й здатність аспірантів і студентів презентувати їх відповідно до мети та завдань наукового пошуку. З огляду на це, розгляд окресленої проблеми потребує структурного понятійно-термінологічного аналізу теми дослідження у такій послідовності:

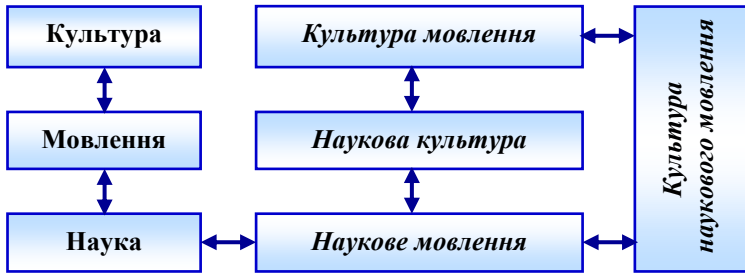


Рис. 1. Послідовність структурного понятійно-термінологічного аналізу теми дослідження

У дослідженні фундаментальні категорії («наука», «культура», «мовлення») визначаємо системоутворювальними, а поняття «культура наукового мовлення» – видовим по відношенню до родових понять («наукова культура», «культура мовлення», «наукове мовлення»). Зауважимо, що категоріальну сутність зазначених фундаментальних категорій, родового поняття «наукова культура» обґрунтовано нами у працях [1–4], статті «Моделювання науково-педагогічних досліджень у контексті формування культури наукової діяльності здобувачів вищої освіти» (подано до колективної монографії).

Різні галузі наукових знань мають свою мову, яка відображає специфіку конкретної науки (педагогіки, психології, філософії, хімії тощо). *Мова науки* (за *О. Семенов*) – засоби мови, що характеризують усі функціонально-стильові різновиди наукової сфери спілкування. Це специфічна система граматичних і семантичних засобів вираження знакових одиниць, які становлять ядро і периферію наукового стилю.

Осмислення наукових джерел і проведеного нами дослідження дозволяє зробити висновок, що в гуманітарному дискурсі простежуються неоднозначні підходи дослідників до трактування сутності аналізованих нами понять. Зокрема набули поширення трактування, згідно яких:

- *мовлення* – процес практичного використання мови в спілкуванні між людьми (*О. Степанов*); функціонування мови в процесах вираження та обміну думок, конкретна форма існування мови як особливого виду суспільної діяльності (*С. Гончаренко*);

- **культура мовлення** – досконале володіння літературною мовою, її нормами у процесі мовленнєвої діяльності людини (*С. Шевчук*); нормативність і доцільність викладу інформації, тобто філологічне і психолого-педагогічне обґрунтування використання граматичних структур відповідно до умов і вимог конкретної ситуації (*Н. Бабич, О. Семенов*);

- **наукове мовлення** – функціонування національної мови у сфері наукової комунікації (*О. Семенов*);

- **культура наукового мовлення** – досконалий рівень мовнокомунікативної підготовки, яка передбачає насамперед дотримання нормативності української літературної мови, володіння науковим стилем (*Г. Білавич*); дотримання літературних норм вимови, наголошення, слововживання, побудови словосполучень, речень, текстів (*О. Семенов*).

Ми суголосні з думкою М. Пентилюк, що головними ознаками культури наукового мовлення є змістовність, правильність, точність, ясність, чистота, логічність, доречність, багатство словника (різноманітність), виразність, доступність, естетичність. Т. Можарова слушно звертає увагу на такий аспект культури наукового мовлення, як слововживання, тобто дотримання лексичних норм сучасної української літературної мови.

У підсумування зазначимо, що культура наукового мовлення є важливою складовою наукової культури здобувача вищої освіти, яка свідчить про розвиток його інтелекту, рівень сформованості культури наукового мислення, культури спілкування в науковому середовищі, вироблення наукового стилю, дотримання норм наукової мови, вміння висловлювати думку в усному (монологічному і діалогічному) мовленні, аналізувати та інтерпретувати результати емпіричного дослідження у продуктах наукової діяльності тощо.

1. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності. Навч. посіб. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. 608 с.

2. Ковальчук Л. Культура як фундаментальна категорія гуманітарного дискурсу у контексті дослідження формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Вісник Львівського університету. Сер. педагогічна*. 2023. Вип. 39. С. 64–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12035>.

3. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.

4. Kovalchuk L. Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ STEM/STEAM-ОСВІТИ У МУЗЕЙНОМУ ПРОСТОРИ: МОЖЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ

Олексій Караманов,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Актуальні тенденції інтеграції знань в освітньому просторі зумовлюють дедалі більше та ширше звернення до технологій STEM/STEAM-освіти, які розширюють наші уявлення про міждисциплінарність, проектну роботу, інтерактивність, міжособистісну комунікацію учасників освітнього процесу в умовах «суспільства знань».

Особливого значення набуває перспективність застосування STEM/STEAM-освіти під час організації різновекторної комунікації у просторі музею. Музей як важливий центр комунікації формує відповідне середовище навчання, яке наповнює новим змістом різні знання, факти, погляди, рефлексії, оціночні судження. Він захоплює своєю можливістю унаочнити, проговорити, програти пізні ситуації навчання та пізнання нового досвіду шляхом реконструкції, доступного пояснення, порівняння й співставлення, моделювання тощо.

STEM/STEAM-освіта перетворює музей на інтерактивний освітній простір – йому притаманна низка очевидних переваг, що уможливило чіткість, осмисленість та зрозумілість процесу музейної комунікації, яка не має хаотичного спонтанного характеру, а спирається на зрозумілі приклади, цікаві продумані методики, послідовність реалізації індивідуальної, парної та групової роботи.

Різні складові STEM/STEAM-освіти уможливають вивчення та аналіз музейних експонатів через доступний науковий контекст та наукове осмислення відповідного контенту (Science); своєрідне «оживлення» експонатів шляхом використання AR/VR, іммерсивних проекторів, сенсорних столів, QR-кодів разом із проведенням інтерактивних ігор, досліджень та квестів (Technology); конструювання та включення у дію різноманітних механізмів (роботів, технологічних пристроїв, рухомих та нерухомих об'єктів) (Engineering); пошуку паралелей музейного контенту у мистецтві та дизайні (створення малюнків, макетів, гравюр, виробів з глини, музичних фрагментів, інсталяцій, перформансів, 3D-моделей), літературі (використання елементів сторітеллінгу у процесі визначення ролі і значення експонатів,

створення оповідей, загадок, приказок, різноманітних історій), іноземній мові (побудова різних лексичних одиниць та словосполучень, пошук походження слів, створення міні-презентацій) (Arts/All); демонстрації різних математичних принципів та задач, наприклад, інтерактивних інсталяцій, що наочно ілюструють різні теореми та алгоритми; опису та передбачень різних явищ і процесів у природі, соціумі та технологіях (Mathematic).

Спостерігаючи за яскравими прикладами такої взаємодії у Музеях науки, Центрах науки і техніки, Парках науки, інтерактивних науково-технічних центрах, ми бачимо, як можна проводити популяризувати знання, демонструвати наукові відкриття, технології, космічні та природні явища. Очевидно, що мова йде не лише про досліди та експерименти, а широкі можливості паралельного комбінування музейного та віртуального просторів шляхом використання спеціалізованих онлайн платформ, проекторів, 3D-принтерів, іммерсивних експонатів для навчання, створення різноманітних музейних проєктів (у тому числі й міжнародних), моніторингу STEAM-орієнтованого освітнього середовища для широкої популяризації наукових знань, освітніх технологій, соціальних явищ, технологічних перетворень, історичних подій.

Отже, STEM/STEAM-освіта у просторі музею має значний і ще не сповна розкритий потенціал, який акумулюється у різних технологічних, проєктних та дизайнерських підходах до організації занять у музейному просторі та уможливорює використання широкої палітри моделей музейної комунікації в освітній сфері для формування відповідних компетентностей учнів та студентів.

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Марія Крива,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Згідно з Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [4] педагог повинен бути готовим до виконання трудових функцій (навчання учнів предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом, безперервний професійний розвиток) та мати

сформовані загальні і фахові компетентності. Тренінг як форма професійного навчання педагога дозволяє максимально наблизити навчальний процес у закладі вищої освіти до реальної професійної діяльності, створити умови для практичного відпрацювання навичок, розвитку гнучких навичок, рефлексії власного досвіду.

За визначенням науковиці Т.М. Котенко тренінг (англ. training) – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі [2, с. 144].

У психолого-педагогічній літературі науковці розглядають тренінг як засіб впливу на особистість (методика, метод, техніка, антропотехніка), або як активну модель навчання, де другий варіант є ключовим для професійної підготовки педагога [1].

На відміну від традиційних форм навчання, тренінг орієнтований не стільки на передачу інформації, скільки на формування практично значущого досвіду, на досягнення конкретних змін у знаннях, уміннях, ставленнях і поведінці учасників [3].

Інтеграція тренінгів у освітній процес закладів вищої освіти може відбуватися шляхом впровадження окремих освітніх компонентів (практикуми), окремих змістових модулів у межах теоретичних дисциплін, проведення тренінгів в межах виробничої або педагогічної практики, організації майстер-класів у форматі неформальної освіти.

Впровадження тренінгів у професійну підготовку майбутніх педагогів передбачає аналіз освітньо-професійної програми підготовки майбутніх педагогів, виявлення компетентностей, які потребують тренінгового формату, формулювання конкретних навчальних результатів, узгодження з програмними результатами навчання), безпосереднє планування тренінгу (розробка силабусу, підготовка тренерів), проведення та аналіз результативності тренінгу.

Під час навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти організувати тренінги має зміст під час вивчення нормативних та вибіркового освітніх компонентів таких як: «Педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Педагогіка партнерства у роботі з батьками», «Педагогічна етика та естетика», методик викладання окремих навчальних предметів тощо.

У межах освітньої компоненти «Педагогічна майстерність» пропонуємо проведення наступних тренінгів: тренінг креативності, тренінг критичного мислення, тренінг лідерства, тренінг асертивності, тренінг здоров'язбереження, тренінг профілактики професійного вигорання вчителів, тренінг конструктивного розв'язування конфліктних ситуацій, тренінг розвитку емоційного інтелекту, тренінг управління

класом і дисципліною учнів, тренінг протидії булінгу в освітньому середовищі тощо.

У межах освітньої компоненти «Педагогіка партнерства у роботі з батьками» пропонуємо проведення наступних тренінгів: тренінг тайм-менеджменту класного керівника, тренінг ефективної організації сучасних батьківських зборів, тренінг проведення індивідуальних консультацій з батьками, тренінг роботи з батьківським комітетом, тренінг асертивності педагога.

Отже, у закладах вищої освіти використання тренінгів є необхідною умовою успішної підготовки майбутніх педагогів шляхом активного їх залучення до моделювання професійних ситуацій, що сприяє формуванню позитивної налаштованості на професійну діяльність, розвитку практичних умінь, рефлексивних здібностей та професійно значущих особистісних якостей. Успішність впровадження тренінгів залежить від методології проведення, педагогічної майстерності викладачів-тренерів, організаційного забезпечення та мотивації всіх учасників освітнього процесу.

1. Афанасьєв М. В., Полякова Г. А., Романова Н. Ф. та ін. Тренінгове навчання в закладі вищої освіти : навч.-методичн. посібн.; за заг. ред. професора М. В. Афанасьєва. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/21071/1/2018%20-%20%D0%90%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%8C%D0%B5%D0%B2%20%D0%9D%20%D0%92.pdf>.

2. Котенко Т. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки: зб. наук. пр. Кіровоград: КНТУ, 2009. Вип. 16. ч. 2. С. 143–147. URL: <https://dspace.kntu.kr.ua/handle/123456789/515>.

3. О'Коннелл Ш., Медені А. Салам. Посібник для тренера: Як підготувати та провести тренінг, що матиме вплив. Національний демократичний інститут. 122 с. URL: <https://www.ndi.org/sites/default/files/Manual%20for%20trainers.pdf>.

4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства соціальної політики України від 10.08.2018 № 1143. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text>.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Наталія Горук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

У сучасному світі, де глобалізація та міжнародне співробітництво стають нормою, важливого значення набуває знання англійської мови. Англійська мова, як мова міжнародного спілкування, стає необхідною навичкою для успішної кар'єри у багатьох професійних галузях. Сьогодні випускники з хорошими знаннями англійської мови мають переваги у працевлаштуванні, для них відкрито доступ до участі у міжнародних проєктах та можливості співпраці з іноземними партнерами. Вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів педагогічних спеціальностей, зокрема спеціальності А1 «Організація освітнього простору: управління та експертиза», має на меті не лише вдосконалення іншомовної компетентності здобувачів, а й розвиток здатності до іншомовного спілкування в типових академічних і професійних ситуаціях.

Важливою передумовою успішного вивчення іноземної професійного спрямування є вивчення потреб студентів для ефективного формування змісту дисципліни, що вивчається. Розуміння очікувань та потреб конкретної групи здобувачів сприятиме кращій адаптації навчального матеріалу до рівня їхньої іншомовної компетентності, задоволенню професійних інтересів, підвищуватиме мотивацію до навчання [1].

На нашу думку, формування змісту дисципліни Іноземна мова професійного спрямування для студентів педагогічних спеціальностей потребує комплексного підходу, який в методології науково-педагогічного пізнання отримав назву *змішаної методики дослідження* (“mixed-method research”) [2]. Цей підхід базується на синтезі кількісних і якісних методів у процесі збору, аналізу даних, інтеграції результатів та формулювання висновків та передбачає використання якісних методів для пояснення даних, зібраних кількісними методами, що дозволить повніше вивчити запити студентів та виявити існуючі суперечності. За допомогою кількісних методів ми можемо здійснити ранжування пріоритетів студентів, а згодом провести якісний або тематичний аналіз відповідей. Зокрема, використання педагогічних та лінгвістичних методів дослідження надає проблемі формування змісту міждисциплінарного характеру, що дозволяє проаналізувати її з різних теоретико-методологічних перспектив.

Опитування студентів факультету педагогічної освіти щодо формування змісту дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» необхідно здійснювати за наступними напрямками: оцінювання рівня знання англійської мови; дослідження мотивів вивчення іноземної мови окремо для кожної спеціальності; вивчення та включення спеціалізованої термінології та окремих тематичних блоків для формування професійних компетентностей; пріоритетних видів навчальної діяльності; труднощів та очікувань у вивченні мови; ставлення до використання автентичних матеріалів та прослуховування професійних кейсів англійською мовою; пропозицій щодо вдосконалення змісту та організації навчання. Проведення щорічних опитувань студентів є практикою, яка дозволяє забезпечувати якісне навчання із цільовим професійним спрямуванням для здобувачів різних педагогічних спеціальностей.

Зміст дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для майбутніх управлінців та експертів освітнього простору вимагає трансформації: від вивчення англійської мови як предмету до її використання як інструмента стратегічного мислення та управління освітнім простором. Це передбачає інтеграцію тем, які стосуються кризового менеджменту, сучасних освітніх тенденцій та реформ, міжнародної ділової комунікації, проєктної та дослідницької діяльності, що передбачає також розвиток навичок ведення переговорів, фасилітації конфліктів та публічних виступів перед міжнародними донорами.

Надання можливостей для самостійного вибору змісту дисципліни дозволяє не лише формувати іншомовну компетентність здобувачів, а й допомагає їм вибудувувати власну освітню траєкторію і формувати ідентичність ефективного освітнього менеджера, здатного діяти в умовах нелінійності та тривожності сучасного світу.

1. Balatska, L. P., Vyslobodska, I. M. (2020). Needs Analysis in Teaching English for Specific Purposes. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія*. С. 16–19. DOI <https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-2/04>

2. Park, E. J. (2021). Affordances and Challenged of Mixed-Methods Needs Analysis for the Development of ESP Courses. *Language teaching research quarterly*, Vol. 23, p. 12–22. (ERIC EJ1314910). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314910.pdf>

3. Widdowson. H. G. (1981). English for specific purposes: Criteria for course design. In Trimble, L., Selinker, L., Tarone, E., & Hanzeli, V. E. (Eds.), *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble*. London: Newbury House, p. 1–11.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Надія Скиба,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасна парадигма мовної освіти ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає формування здатності особистості ефективно функціонувати в реальних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває соціолінгвістична компетентність, що забезпечує адекватне використання мовних засобів відповідно до соціальних ролей, статусу комунікантів, умов і норм мовленнєвої взаємодії. У науковому дискурсі соціолінгвістична компетентність розглядається як структурний компонент комунікативної компетентності та важливий чинник успішної міжкультурної комунікації [1, с. 43; 3, с. 112].

Ефективним засобом формування соціолінгвістичної компетентності є проєктні технології, які забезпечують активну участь здобувачів освіти в навчальному процесі, сприяють розвитку їхньої автономії та створюють умови для моделювання реальних комунікативних ситуацій. Водночас актуальним науково-методичним завданням залишається обґрунтування чітких критеріїв, за допомогою яких можна оцінити ефективність методики формування соціолінгвістичної компетентності засобами проєктних технологій.

Оцінювання результативності методики формування соціолінгвістичної компетентності доцільно здійснювати на основі комплексного підходу, який враховує різні аспекти навчальної діяльності. У межах проведеного дослідження сформовано комплексну систему критеріїв оцінювання ефективності методики формування соціолінгвістичної компетентності засобами проєктних технологій, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформативний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-поведінковий та інтраактивно-діяльнісний критерії.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає рівень сформованості внутрішньої мотивації до вивчення мови та усвідомлення соціолінгвістичної складової як значущого елементу ефективної комунікації. Він проявляється в інтересі до проєктної діяльності, прагненні брати участь у міжкультурному спілкуванні, готовності застосовувати мовні знання у реальних соціальних ситуаціях. Проєктні технології сприяють зростанню навчальної мотивації, оскільки забезпечують особистісну значущість і практичну спрямованість навчальних завдань.

Когнітивно-інформативний критерій пов'язаний із рівнем сформованості соціолінгвістичних знань. Він охоплює розуміння соціальної зумовленості мовлення, знання мовленнєвих реєстрів, норм етикету, соціальних ролей та культурних особливостей комунікації. Ефективність методики за цим критерієм визначається здатністю здобувачів освіти ідентифікувати соціальні параметри комунікативної ситуації та добирати адекватні мовні засоби.

Операційно-діяльнісний критерій характеризує вміння практично застосовувати соціолінгвістичні знання у процесі виконання проектних завдань. Він виявляється у здатності планувати мовленнєву діяльність, реалізовувати комунікативні наміри, дотримуватися норм мовленнєвої поведінки під час презентацій, дискусій і рольових ігор. У межах проектної діяльності цей критерій безпосередньо пов'язаний з успішністю виконання комунікативно значущих завдань [2, с. 123].

Рефлексивно-оцінний критерій передбачає здатність здобувачів освіти аналізувати власну мовленнєву діяльність, оцінювати її відповідність соціальним нормам і коригувати допущені помилки. Проектні технології створюють сприятливі умови для розвитку рефлексії через самооцінювання та взаємооцінювання результатів роботи, що сприяє усвідомленню досягнень і визначенню напрямів подальшого вдосконалення соціолінгвістичної компетентності.

Комунікативно-поведінковий критерій відображає здатність здобувачів освіти реалізовувати соціолінгвістичні знання у реальній мовленнєвій поведінці. Він проявляється в адекватності мовленнєвих реакцій, дотриманні норм ввічливості, толерантності та гнучкості мовлення залежно від соціального контексту спілкування.

Інтерактивно-діяльнісний критерій характеризує ефективність міжособистісної взаємодії у процесі спільної проектної діяльності. Він охоплює вміння співпрацювати в групі, брати участь у колективному обговоренні, досягати спільних рішень і використовувати мову як засіб соціальної взаємодії. Реалізація цього критерію підтверджує педагогічну доцільність використання проектних технологій у процесі формування соціолінгвістичної компетентності [2, с. 120].

Отже, оцінювання ефективності методики формування соціолінгвістичної компетентності засобами проектних технологій доцільно здійснювати на основі запропонованої комплексної системи критеріїв, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформативний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, комунікативно-поведінковий та інтерактивно-діяльнісний критерії. Запропонований підхід забезпечує цілісне уявлення про рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності та підтверджує ефективність проектних технологій у мовній освіті.

-
1. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
 2. Haines S. *Projects for the EFL Classroom*. London: Longman, 1989.
 3. Ніколаєва С. Ю. Комунікативна компетентність у навчанні іноземних мов. *Іноземні мови*. 2013. № 2. С. 110–119.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ: ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА КЛЮЧОВІ ВИКЛИКИ

Ірена Товарницька,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

В умовах посиленої небезпеки та викликів 21 століття, у контексті реформування системи вищої освіти та систематизованого зростання вимог до дійсних військовослужбовців, особливу увагу сконцентровано на формуванні критичного мислення курсантів, як майбутніх військових фахівців. Саме постійні геополітичні зміни, нестабільна безпекова ситуація та стрімка глобалізація формують потребу у висококваліфікованих військових фахівцях, що здатні швидко та якісно приймати обґрунтовані рішення, аналізувати та оцінювати інформацію, а також здатні до аргументації та рефлексії власних рішень та діяльності в цілому.

Беручи за основу військовий контекст вищої військової освіти, слід сприймати критичне мислення не лише як загальноосвітню компетентність, але як один із основних навиків професійної підготовки курсанта. Водночас, на практиці, у процесі навчання можна виокремити низку педагогічних викликів, які є пов'язані з домінування репродуктивних методів навчання, відносно обмежені можливості для формування автономного мислення та недостатня інтеграція інтерактивних та експериментальних методів, а також низький рівень імплементованості проблемно-орієнтованих підходів.

З огляду на це, цілком обумовленим є аналіз педагогічних передумов формування критичного мислення у курсантів, а також окреслення ключових викликів, що постають перед викладачами вищої військової школи в сучасних освітніх умовах. Результати аналізу можна буде використати для вдосконалення освітнього процесу, кращого вибору методів навчання та підвищення якості професійної підготовки майбутніх офіцерів.

Для досягнення результатів, що поставлені освітньою системою, та викладачем зокрема, слід створити сприятливе середовище для формування критичного мислення. До педагогічних передумов належить

навчальне середовище психологічної безпеки. Його ключовою ідеєю є те, що курсанти не бояться виражати думки альтернативні від вже встановлених фактів та істин, ставлять під сумнів певні твердження, а головне, вони не бояться помилятися. Другим пунктом слід виокремити *активну позицію здобувача освіти*. Курсант повинен бути залучений до активної інтелектуальної діяльності, що передбачає аналіз, порівняння та оцінювання навчального матеріалу. Курсант є суб'єктом навчання, а його безпосередня участі у навчанні – інструмент у досягненні навчальних та освітніх цілей. Новий та недостатньо імплементований у сучасній військовій освіті аспект – *проблемно-орієнтоване навчання*, суть якого полягає у роботі курсантів над проблемними питаннями, над аналізом, оцінкою та вирішенням неоднозначних ситуацій, а також робота з так званими кейсами “без жодної правильної відповіді”. Такі передумови стимулюватимуть розумову діяльність та будуть заохочувати до пошуку альтернативних варіантів розв'язку, пошуку абсолютно нових та нестереотипних підходів. Підсумовуючи головні педагогічні передумови формування критичного мислення обов'язково слід зазначити, що рефлексія є чи не основною, адже сама суть критичного мислення полягає у вмінні аналізувати, опрацьовувати та вдосконалювати попередньо отримані навички чи ідеї. Саме тому рефлексивна діяльність включає аналіз власних переконань, усвідомлення упереджень, перегляд попередніх суджень.

Однак, контекст військової освіти та сама архаїчність військової системи створюють певні виклики для формування критичного мислення. Одним із провідних викликів видається *домінування репродуктивних методів*. Оскільки такий метод включає основні та зрозумілі елементи, такі як запам'ятовування, відтворення інформації та формальну перевірку знань, він знаходить відгук, як у викладачів, так і у курсантів, адже не передбачає докладання особливих зусиль чи затрати додаткових ресурсів. Такий метод – лише віддзеркалення готових ідей та навичок, однак аж ніяк не інструмент для створення чогось самобутнього та обґрунтованого. Другий та не менш важливий виклик – це *авторитарна модель взаємодії*. Подекуди військове середовище – це місце рангової ієрархії, де прояви авторитарного мислення можуть ускладнюватися, або просто знижується готовність до критичного аналізу, адже слід поєднувати військову дисципліну з проявами власного бачення речей і продукування альтернативних ідей.

Якщо доволі непросто балансувати між дотриманням субординації та дисципліни у військовій структурі та вираженням власних ідей і обґрунтуванням особистих рішень, то *опір курсантами критичному мисленню*, створює додаткові перешкоди. Курсанти сприймають критичні завдання, як загрозу і подекуди не проявляють бажання виходити з “зони комфорту” і саме тому уникають інтелектуального ризику.

Звісно ж ключовим викликом залишається недостатня готовність викладачів. Формування критичного мислення вимагає від викладачів рефлексивності, методичної гнучкості, готовності до діалогу. Однак, подекуди викладачі також обирають “зону комфорту” та зрозумілі і закоренілі методи. Такий підхід зменшує не тільки продуктивність самого процесу навчання, а також не дозволяє досягти поставлених цілей. Що найбільш критично, не дозволяє майбутніми офіцерами сформувати життєво необхідний навик, який не тільки дозволить аналітично сприймати інформацію в умовах сучасного часу, але й приймати доленосні рішення.

У процесі реалізації зазначених підходів постають ключові педагогічні виклики, зокрема домінування репродуктивних методів навчання, обмежені можливості для розвитку автономного мислення курсантів та недостатня готовність викладачів до впровадження інтерактивних і рефлексивних методів навчання. Подолання цих викликів потребує цілеспрямованого оновлення педагогічних підходів, методичної підготовки викладачів та інтеграції завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, у зміст навчальних дисциплін.

Отже, системне врахування педагогічних передумов і усвідомлення наявних викликів створює підґрунтя для підвищення якості професійної підготовки курсантів та ефективного формування їхньої готовності до виконання службово-бойових завдань.

1. Brookfield S. D. Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco : Jossey-Bass, 2012. 336 p.

2. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Millbrae, CA : Insight Assessment, 2015. 28 p.

4. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2014. 36 p.

5. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічна технологія. Київ : Пляди, 2016. 192 с.

6. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання у вищій школі. Київ : Едельвейс, 2015. 304 с.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

Марія Парфенюк,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

В системі сучасної медичної освіти активно впроваджуються інноваційні педагогічні технології. Симуляційне навчання як один із ефективних методів підготовки фахівців медичної галузі відіграє ключову роль у забезпеченні якості професійної підготовки. Це безпосередньо відповідає вимогами стандарту Всесвітньої федерації медичної освіти (World Federation for Medical Education, WFME) 2020 року [1], згідно якого навчальний заклад повинен мати достатні ресурси, відповідні лабораторії для відпрацювання навичок з використанням симульованих пацієнтів. З цією метою в Україні набуває поширення створення симуляційних центрів в закладах медичної освіти як навчальної бази формування компетентностей майбутніх працівників у сфері охорони здоров'я. Для ефективного функціонування таких центрів виникає необхідність професійної підготовки педагогічного складу, а також розроблення навчально-методичного забезпечення з використанням симуляційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що педагогічна діяльність здійснюється на основі нормативно-правової бази, яка регламентує і визначає зміст, структуру та організацію освітнього процесу. Все це сприяє формуванню навчально-методичного забезпечення, яке охоплює сукупність програмних, методичних та дидактичних матеріалів, а також засобів контролю знань. Зокрема, серцевиною навчально-методичного забезпечення, є навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД), який ґрунтується на нормативних положеннях Закону України «Про вищу освіту», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти», а також Положення про організацію освітнього процесу, Положення про систему внутрішнього забезпечення якості, та інших нормативно-правових актів. Саме тому у процесі розробки конкретної клінічної дисципліни, НМКД повинен бути пронизаний елементами симуляційного навчання, починаючи з презентацій лекцій, методичних рекомендацій, самостійних робіт, педагогічного контролю.

Однією з форм навчальних матеріалів є симуляційний сценарій, який має певну структуру і забезпечує імітацію клінічних ситуацій та спрямований на формування практичних навичок, клінічного мислення й командної взаємодії здобувачів освіти. Це підтверджується стандартом

Світового товариства медичної симуляції в якому зазначається, що навчальні програми клінічних дисциплін мають включати симуляційні сценарії [2]. На наш погляд в Україні недостатньо розроблено стандартів, щодо використання симуляційного навчання в медичній освіті.

Варто зазначити, що функціонування симуляційних центрів в кожному медичному закладі регламентується інституційним положенням про симуляційний центр і передбачає взаємозв'язок навчально-методичного забезпечення з рівнем матеріально-технічної бази симуляційного центру, що сприяє реалізації сучасних освітніх педагогічних технологій, а також підвищенні якості підготовки здобувачів.

Особливу роль в сучасних умовах відіграють електронні освітні ресурси, створення та запис відео лекцій, залучення інтерактивних навчальних матеріалів, а також можливість постійного доступу студентів до онлайн-платформ, електронних баз даних і систем тестового контролю. Зокрема, використання сучасних платформ для дистанційного навчання: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom в медичній освіті забезпечує інтеграцію симуляційного навчання через використання різноманітних віртуальних онлайн-симуляцій, що дозволяє відпрацьовувати клінічні сценарії в реалістичному цифровому середовищі.

Актуальність використання ШІ в навчально-методичного забезпеченні відіграє неоднозначну роль, оскільки за допомогою цього інструменту можна доповнити НМКД з врахуванням різних форми навчання. Наприклад, створення аватарів, презентацій, подкастів, запис відео, генерування зображень та ін.

Отже, для підвищення ефективності підготовки студентів-медиків з врахуванням навчально-методичного забезпечення симуляційного навчання доцільно:

- вдосконалити організаційні-технічні заходи щодо використання симуляційного обладнання;
- розробити типові положення від навчально-методичних комісій МОЗ і МОНУ, щодо використання симуляційного навчання з врахуванням форми навчання;
- викладання навчальних дисциплін на основі використання симуляційного навчання доцільно проводити педагогами-медиками, що мають спеціалізовану практичну діяльність відповідно до навчальної дисципліни,;
- поліпшити матеріально-технічне забезпечення за рахунок отримання ліцензійного доступу або підписки до основних онлайн платформ симуляційного навчання міжнародного рівня або сприяти залученню ІТ-експертів для розроблення вітчизняних

навчальних платформ відповідно до клінічних навчальних дисциплін;

- покращити рівень забезпечення посібниками, підручниками з симуляційного навчання;
- запровадити безперервний професійний розвиток (БПР) для педагогів-медиків в галузі симуляційного навчання.

Таким чином, вдосконалення системи навчально-методичного забезпечення використання симуляційного навчання є важливим чинником підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я.

1. World Federation for Medical Education. (2020) *Basic medical education WFME global standards for quality improvement*. URL: <https://wfme.org/wp-content/uploads/2022/03/WFME-BME-Standards-2020.pdf>

2. Society for Simulation in Healthcare. (2021). Core accreditation standards: 2021 standards revisions. URL: <https://www.ssih.org/sites/default/files/2025-03/2021%20SSH%20Accreditation%20Standards.pdf>

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ФОРМУВАННІ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Орест Барабаш,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Інтеграція освітнього процесу в закладах вищої освіти з цифровим освітнім середовищем із максимальним використанням інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових інструментів та засобів навчання актуалізує питання розвитку та формування soft skills у здобувачів вищої освіти, оскільки вони є основою їх особистісної ефективності у процесі навчання, здатності до формування цілей, прийняття рішень, саморегуляції та відповідального виконання освітніх завдань. За умов цифрової трансформації освіти навчальна взаємодія учасників освітнього процесу відбувається в цифровому освітньому середовищі, де вміння спілкуватися, вести ефективну комунікацію та грамотно використовувати цифрові інструменти стають надзвичайно важливими.

Soft skills (або м'які навички) охоплюють певні сфери цифрової компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема це інформаційна та технологічна грамотність, співпраця та комунікація, створення цифрового

контенту, вирішення навчальних проблем, педагогічних ситуацій та навички інформаційної безпеки та гігієни. Використання в освітньому процесі потенціалу відеоконференцій дає змогу розвивати у здобувачів вищої освіти правила ввічливого спілкування. Вони навчаються слухати, дискутувати із використанням технічних засобів, розуміти та зважати точки зору своїх одногрупників. Все це не лише поліпшує навички спілкування, але й сприяє розвитку важливих соціальних навичок. Так, для колективної роботи над проектом доцільно використовувати онлайн сервіс Padlet <https://uk.padlet.com/>. Під час проектної роботи здобувачі мають змогу розподіляти свої обов'язки у виконанні завдань, виконувати потрібне завдання в зручний час, спілкуватися, а також дотримуються дедлайнів та правил щодо проекту. Як зазначають науковці [2] для розвитку soft skills проектне навчання є найбільш ефективним, зокрема це й командні тренінги, а також кейс-метод, методика «peer-to-peer», дебати, навчальні симуляції.

Формуванню soft skills у здобувачів вищої освіти сприяє створення ними мультимедійних презентацій, відеороликів або аудіозаписів під час вивчення навчальних дисциплін. Вони мають змогу висловлювати свої думки, ідеї за допомогою різних медіаформатів, розвивають власну індивідуальність, творчі навички. Як приклад платформи, де здобувачам можна продемонструвати креативність – це Animoto <https://animoto.com/>.

Підтримувати продуктивну взаємодію між учасниками освітнього процесу, структурувати його, а також забезпечити постійний доступ до навчальних матеріалів дають змогу онлайн платформи. Так, Moodle – це відкрита система управління навчанням, яку використовують для створення інтерактивних курсів, проведення тестувань, аналізу успішності здобувачів освіти, комунікації між студентами та викладачами. MS Teams також надзвичайно ефективний інструмент для організації інтерактивного освітнього процесу. Окрім відеоконференцій, на платформі MS Teams є змога зберігати навчальні матеріали, розписувати та завантажувати завдання, створювати спільні проекти, обговорювати у чатах проблемні питання, вести електронний щоденник та проводити системне оцінювання.

Швидко комунікацію в освітньому середовищі забезпечують популярні месенджери (Viber, WhatsApp), які дозволяють створювати групові чати, де студенти спілкуються між собою, викладачі можуть повідомляти про нагальні завдання, події, важливі новини, ділитися файлами, відео та голосовими повідомленнями.

На сьогоднішні в освітньому процесі здобувачі активно використовують системи III, що безпосередньо пов'язано з когнітивними soft skills, оскільки потребує вміння формулювати запити на інформацію, аналізувати отриману інформацію, нові навчальні джерела, приймати на основі одержаних цифрових даних обґрунтовані рішення. Застосування

III (наприклад, ChatGPT, Copilot, Notion AI, Gemini) для генерування ідей, планування часу, складання текстів, аналізу джерел [1] стимулює у здобувачів освіти розвиток не лише технічних знань, а й навичок критичного мислення, відповідального користування цифровими інструментами й етичного ставлення до цифрових ресурсів.

Таким чином, використання в освітньому процесі платформ для комунікації та співпраці (Zoom, Microsoft Teams, Moodle тощо) сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти навичок ефективного спілкування, роботи в команді та організації спільної діяльності. Інтерактивні дошки (Padlet, Whiteboard) та освітні сервіси дають змогу вчитися розподіляти ролі, дотримуватися дедлайнів і продуктивно взаємодіяти та співпрацювати. Цифрові сервіси для створення мультимедійних продуктів (Animoto, Canva, PowerPoint) стимулюють креативність, ініціативність, самовираження здобувачів освіти, а використання ними месенджерів (Viber, WhatsApp) та соціальних мереж (Facebook, Instagram) розширює можливості обміну ідеями, швидкого реагування на події, підприємливості, сприяє формуванню комунікативних компетентностей. В сукупності всі цифрові інструменти забезпечують комплексний підхід до формування soft skills у здобувачів вищої освіти, поєднуючи організаційні, комунікативні й креативні аспекти освітнього процесу з можливостями цифрового середовища.

1. Cascante A. V. Artificial intelligence and the future of professionals in marketing. RAI Institutional Academic Magazine: Perspective. 2023. № 8 (1). P. 8–16.

2. Parra-Sánchez, J. Potentials of Artificial Intelligence in Higher Education: A Personalized Approach. Educational Technological Journal Teachers 2.0. 2022. № 14 (1). P. 19–27.

ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Наталія Троханяк,

асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи;

Мицишин Ірина,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією навчального процесу, зумовленою поширенням

інформаційно-комунікаційних технологій та зміною освітніх потреб здобувачів освіти. Соціальні мережі, які первинно виникли як інструмент міжособистісної комунікації, дедалі частіше використовуються в освітньому середовищі як ефективний засіб підтримки викладання та навчання. Їх інтеграція в освітній процес відкриває нові можливості для організації взаємодії між викладачем і студентами, активізації навчальної діяльності та формування цифрових компетентностей.

Соціальні мережі вирізняються високим рівнем доступності, оперативності обміну інформацією та інтерактивності. Саме ці характеристики зумовлюють їхній дидактичний потенціал у контексті сучасної освіти. Використання соціальних мереж у навчанні сприяє розширенню освітнього простору за межі аудиторії, забезпечуючи безперервність навчального процесу та підтримку неформальної й інформальної освіти.

Однією з ключових переваг застосування соціальних мереж у викладанні є підвищення мотивації здобувачів освіти. Залучення знайомих цифрових середовищ сприяє зниженню психологічних бар'єрів, активізує пізнавальну діяльність та стимулює участь у навчальних дискусіях. Соціальні мережі створюють умови для реалізації принципів студентоцентрованого навчання, оскільки дозволяють враховувати індивідуальний темп, інтереси та навчальні потреби студентів.

В освітній практиці соціальні мережі можуть використовуватися для різних дидактичних цілей: інформування (поширення навчальних матеріалів, оголошень, посилань на ресурси), організації комунікації (обговорення, консультації, зворотний зв'язок), спільної діяльності (групові проекти, мозкові штурми), а також для розвитку рефлексії та критичного мислення. Особливої цінності набуває можливість швидкого обміну думками та залучення студентів до колективного конструювання знань.

Водночас використання соціальних мереж у навчальному процесі потребує педагогічно виваженого підходу. Серед основних ризиків слід виокремити інформаційне перевантаження, зниження концентрації уваги, розмиття меж між навчальною та особистою сферами, а також загрози порушення академічної доброчесності та конфіденційності персональних даних. Тому важливим завданням викладача є формування культури відповідального та безпечного використання соціальних мереж, а також чітке регламентування освітньої взаємодії в цифровому середовищі. Освітнє використання соціальних мереж стимулює розвиток цифрової грамотності, навичок критичного мислення та інформаційної компетентності. Соціальні мережі формують середовище, де студенти вчать не лише отримувати знання, а й аналізувати, перевіряти достовірність інформації та творчо застосовувати її.

Ефективність навчання за допомогою соціальних мереж значною мірою залежить від рівня цифрової та медіакомпетентності викладача. Педагог має не лише володіти технічними навичками роботи з платформами, а й усвідомлювати їхній психологічний та педагогічний вплив на здобувачів освіти. У цьому контексті соціальні мережі виступають не самоціллю, а інструментом реалізації навчальних цілей, інтегрованим у загальну стратегію викладання.

Попри численні переваги, застосування соціальних мереж у навчанні пов'язане з низкою проблем:

- *Інформаційне перевантаження та відволікання уваги*, що може ускладнювати концентрацію на навчальних цілях.
- *Перетин особистої та професійної комунікації*, що ставить питання про етичні межі та баланс між навчальною та соціальною сферами.
- *Безпека та конфіденційність даних*, оскільки не всі платформи забезпечують належний захист персональної інформації.

Отже, соціальні мережі є потужним ресурсом для модернізації освітнього процесу, що сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку комунікативних і цифрових компетентностей, а також формуванню активної позиції здобувачів освіти. Їх інтеграція в освітній процес має ґрунтуватися на педагогічно обґрунтованих моделях, що враховують особливості взаємодії в цифровому середовищі, а також професійні компетентності викладачів з ефективного використання цифрових платформ.

1. Зацерківна М., Халіманенко В. Соціальні мережі як ефективне середовище в освітньому процесі. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері*. 2024. Т. 7. № 1. С. 46–57. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.7.1.2024.306999>.

2. Яськова Н. Сучасний стан використання електронних соціальних мереж у загальноосвітніх навчальних закладах та для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. Вип. 56. С. 55–63. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-56-55-63>.

3. Крижановський А. Є. Використання соціальних мереж у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. В. 31. Т. 3. С. 276–281. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214135>.

4. Поплавський М. Соціальні мережі як культурно-просвітницький ресурс. *Український інформаційний простір*. 2020. № 1 (5). С. 12–27. [https://doi.org/10.31866/2616-7948.1\(5\).2020.206043](https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(5).2020.206043).

5. Пищик О. В. Роль соціальних мереж у трансформації сучасної освітньої парадигми. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 2 (215). С. 45–50. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-45-50](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-45-50)

КУЛЬТУРА ЦИФРОВОЇ БЕЗПЕКИ ЯК СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Олексій Мінашкін,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасна система освіти функціонує в умовах інтенсивної цифровізації, що охоплює всі рівні освітнього процесу – від організації навчання до комунікації між його учасниками. Активне використання цифрових платформ, електронних ресурсів, соціальних мереж і хмарних сервісів суттєво розширює освітні можливості, водночас актуалізуючи нові ризики, пов'язані із захистом персональних даних, інформаційною безпекою, етикою цифрової взаємодії та відповідальністю користувачів у мережевому просторі [1; 7].

За умов дистанційного та змішаного навчання цифрові технології стали невід'ємним інструментом освітньої діяльності, що зумовило підвищення вимог до рівня цифрової грамотності та усвідомленої поведінки учасників освітнього процесу. Особливої ваги набуває проблема формування в здобувачів освіти здатності критично оцінювати інформацію, дотримуватися норм академічної доброчесності, протидіяти проявам веб-цькування та забезпечувати власну інформаційну захищеність [2; 4].

У цьому контексті цифрова безпека постає не лише як сукупність технічних умінь, а як складний соціально-педагогічний феномен, тісно пов'язаний із рівнем сформованості інформаційної культури особистості. Саме тому актуальним є наукове осмислення культури цифрової безпеки як складника інформаційної культури, що визначає характер і якість взаємодії суб'єкта освіти з цифровим середовищем.

Виклад основного матеріалу. У сучасних педагогічних дослідженнях інформаційна культура розглядається як інтегрована характеристика особистості, що відображає рівень її готовності до ефективною, усвідомленою та відповідальною взаємодією з інформаційними потоками [1; 5]. Вона охоплює не лише знання й уміння працювати з інформаційними ресурсами, а й ціннісні орієнтації, етичні установки та норми поведінки в інформаційному середовищі.

Інформаційна культура формується в освітньому процесі як результат цілеспрямованого педагогічного впливу та соціального досвіду [2; 4; 7]. Вона передбачає розвиток критичного мислення, здатність до аналізу й оцінювання інформації, дотримання принципів академічної доброчесності та усвідомлення відповідальності за власні інформаційні дії. В умовах цифрового суспільства ці складники набувають особливого значення, оскільки інформаційне середовище характеризується відкритістю, динамічністю та високим рівнем ризиків.

Саме в межах інформаційної культури формується ставлення особистості до питань безпеки у цифровому просторі [3]. Усвідомлення можливих загроз, розуміння наслідків необережної або неетичної поведінки в мережі, а також готовність дотримуватися правил безпечної взаємодії з цифровими ресурсами є показниками зрілої інформаційної культури. Отже, інформаційна культура є підґрунтям для становлення культури цифрової безпеки, визначаючи її ціннісний і поведінковий вимір.

У контексті розвитку цифрового освітнього середовища культура цифрової безпеки набуває статусу важливого складника інформаційної культури особистості. Вона відображає не лише рівень обізнаності щодо потенційних загроз у цифровому просторі, а й здатність діяти усвідомлено, відповідально та етично під час використання інформаційно-комунікаційних технологій. На відміну від вузького розуміння цифрової безпеки як сукупності технічних засобів захисту, культура цифрової безпеки має комплексний педагогічний характер і формується в процесі соціалізації та навчання.

Культуру цифрової безпеки доцільно розглядати як інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, ціннісно-мотиваційний та поведінковий компоненти [2; 3]. Когнітивний компонент передбачає знання про інформаційні ризики, способи захисту персональних даних, правила безпечного користування цифровими ресурсами. Ціннісно-мотиваційний компонент пов'язаний із формуванням відповідального ставлення до власної цифрової діяльності, усвідомленням моральних і правових наслідків дій у мережевому середовищі. Поведінковий компонент виявляється у практичній реалізації норм безпечної та етичної взаємодії з інформацією й іншими користувачами цифрового простору.

У структурі інформаційної культури культура цифрової безпеки виконує регулятивну функцію, оскільки визначає межі допустимої поведінки особистості в цифровому середовищі. Вона сприяє формуванню здатності критично оцінювати інформаційні повідомлення, протидіяти маніпулятивному впливу, дотримуватися принципів академічної доброчесності та поваги до прав інших учасників цифрової комунікації. Таким чином, культура цифрової безпеки є не автономним

явищем, а органічно вписується в загальну систему інформаційної культури особистості.

Особливу роль у формуванні культури цифрової безпеки відіграє освітнє середовище закладу загальної середньої освіти, яке виступає простором цілеспрямованого педагогічного впливу та соціального досвіду учнів [1; 6]. Саме в межах освітнього процесу створюються умови для системного засвоєння норм безпечної поведінки в цифровому просторі, розвитку критичного мислення та формування ціннісного ставлення до інформаційної діяльності.

Педагог у сучасній школі виконує не лише функцію транслятора знань, а й роль наставника, який спрямовує учнів у питаннях відповідального використання цифрових технологій. Формування культури цифрової безпеки передбачає інтеграцію відповідного змісту в навчальні дисципліни, виховні заходи та позаурочну діяльність, а також створення безпечного й етичного цифрового освітнього простору. Важливим є поєднання інформаційно-просвітницької роботи з формуванням практичних навичок безпечної взаємодії в мережі.

Отже, освітній процес має потенціал не лише для розвитку цифрових умінь, а й для виховання відповідальної особистості, здатної усвідомлювати ризики цифрового середовища та діяти відповідно до норм інформаційної культури. Це зумовлює необхідність педагогічного осмислення культури цифрової безпеки як важливого чинника якості сучасної освіти.

Культура цифрової безпеки є важливим складником інформаційної культури особистості. Вона відображає рівень готовності суб'єкта освіти до безпечної, відповідальної та етичної взаємодії з цифровим середовищем [2; 5].

Культура цифрової безпеки має комплексний характер і поєднує знання про інформаційні загрози, ціннісні орієнтації та практичні моделі поведінки в мережевому просторі. Її формування неможливе поза розвитком інформаційної культури, яка виступає підґрунтям для усвідомленого використання цифрових технологій.

Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти створює сприятливі умови для цілеспрямованого формування культури цифрової безпеки учнів. У цьому процесі важливу роль відіграє педагогічний супровід, інтеграція відповідного змісту в освітній процес та виховання відповідального ставлення до цифрової діяльності.

1. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року / Кабінет Міністрів України. Київ, 2021.

2. DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
3. Дубинський В. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до розвитку навичок цифрової безпеки учнів. *Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 45–52.
4. Шишак А. Формування інформаційно-цифрових спроможностей молодших школярів в умовах цифровізації освіти. *Початкова освіта*. 2025. № 2. С. 18–24.
5. Тріфаніна Л. Інформаційна культура підлітків у сучасному освітньому середовищі: монографія. Київ, 2019. 210 с.
6. Іванюк І. Комп'ютерно орієнтоване освітнє середовище в європейських системах освіти: монографія. Київ, 2016. 256 с.
7. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. Brussels, 2021.

ВИКОРИСТАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СИМУЛЯТОРА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Максим Дурняк,

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Педагогіка як гуманітарна або соціальна наука не може забезпечити достатній рівень об'єктивності та повторюваності, на які можна чітко опиратися під час формулювання наукових висновків. Проведення достовірних педагогічних експериментів вимагає значних ресурсів для нівелювання проблем людського фактора та складності забезпечення чистоти експерименту, що, у свою чергу, потребує великої вибірки піддослідних з метою зменшення їхніх відмінностей від умовного середнього учасника дослідження. У разі відсутності достатньої вибірки виникає проблема її обмеженості. Тривалість педагогічних процесів, упродовж яких піддослідні змінюються у своїх характеристиках, а також етичні обмеження, пов'язані з недопущенням шкоди об'єкту дослідження, також суттєво впливають на проведення експериментів з людьми. Сукупність зазначених чинників ускладнює повторюваність педагогічних експериментів, унаслідок чого їх результати важко перевірити та підтвердити повторно.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що штучний інтелект активно інтегрується в освітній процес, однак наявні підходи здебільшого зосереджені на підтримці навчання, автоматизації оцінювання, персоналізації та адаптивному навчанні студентів за допомогою цифрових платформ, чат-ботів і інтелектуальних рекомендаційних систем. У низці

педагогічних праць розглядається роль штучного інтелекту в підвищенні ефективності дистанційного навчання, автоматизації перевірки знань і персоналізації освітнього досвіду, що позитивно впливає на мотивацію та рівень засвоєння навчального матеріалу студентами.

Можливим напрямом розв'язання зазначеної проблеми є створення штучного студента – моделі, яка володіє необхідним освітнім контентом, кожного разу реагує на навчальні завдання як уперше та не змінюється в процесі комунікації, забезпечуючи таким чином повторюваність експерименту. З розвитком моделей штучного інтелекту з'являється можливість створення симуляції студента за допомогою генеративного штучного інтелекту, зокрема великих мовних моделей та/або дифузійних моделей, і використання її для моделювання навчальної діяльності студентів або навіть людини як такої.

Підхід до симуляції навчальної діяльності студентів за допомогою штучного інтелекту як моделі навчального суб'єкта перебуває на ранніх етапах теоретичного й емпіричного розвитку. Насамперед складність таких досліджень зумовлена їх міждисциплінарним характером, оскільки вони поєднують педагогіку як науку про процес навчання, філософію як науку про знання та взаємодію людини з ними, а також комп'ютерні науки, що відповідають за створення й налаштування відповідного програмного забезпечення.

Окрім дослідження із застосуванням великих мовних моделей уже демонструють потенціал створення віртуальних студентів, здатних імітувати патерни навчальної поведінки, встановлювати взаємозв'язки між навчальними даними та прогнозувати результати на основі попереднього освітнього контенту. Водночас такі дослідження здебільшого ґрунтуються на використанні готових моделей, як-от ChatGPT, які володіють надмірним обсягом знань, що ускладнює їх використання як симуляторів студента.

Для відтворення образу українського першокурсника доцільним є застосування моделі з контрольованим освітнім бекграундом, зокрема з відсутністю знань української мови та літератури. З метою створення симульованого студента – першокурсника – найбільш доцільним є навчання моделі на літературі шкільного курсу. Для підтвердження або спростування відповідності змодельованого студента середньостатистичному реальному студенту необхідно здійснити порівняння результатів, наприклад, із показниками середніх вступників у НМТ, а також із результатами виконання синтетичних тестів, спрямованих на зіставлення процесів навчання моделі та реальних вступників.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Оксана Ковалишин,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасна система освіти зазнає глибоких змін під впливом цифровізації та нових вимог до професійної діяльності педагога. Особливої актуальності набуває формування інформаційно-цифрової компетентності, що забезпечує ефективне використання цифрових інструментів у освітньому процесі. Водночас важливим є розвиток педагогіки партнерства, яка ґрунтується на співпраці, довірі та взаємній відповідальності школи й родини. Поєднання цих складників сприяє створенню відкритого освітнього середовища та підвищенню якості освіти.

Тому, метою дослідження є аналіз і визначення специфіки впровадження педагогіки партнерства в цифровому освітньому середовищі закладу освіти, а осмислення організаційно-методичних аспектів взаємодії учасників освітнього процесу в умовах цифрового середовища є своєчасним і практично значущим.

Відповідно до переліку трудових функцій Професійного стандарту вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»; «Вчитель закладу загальної середньої освіти»; «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» професійні компетентності вчителя включають в себе такі дві взаємодоповнюючі та взаємопов'язані компетентності: інформаційно-цифрова компетентність (здатність ефективно використовувати наявні та (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси та здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі) та компетентність педагогічного партнерства (здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства) [3, с. 7–8].

За таких умов педагоги повинні оволодіти інформаційно-комунікаційною культурою для формування комплексу понять, уявлень, знань, умінь і навичок, які формують в особистості певний стиль мислення, що дає їй змогу ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в пізнавальній або творчій діяльності, а поєднання цих компетентностей створює відкрите та ефективне освітнє середовище, що підвищує якість навчання та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Під поняттям «інформаційно-комунікаційна технологічна компетентність педагога» розуміють здатність учителя використовувати інформаційні та комунікаційні технології для здійснення інформаційної

діяльності (пошуку інформації, її визначення й організації, управління й аналізу, а також її створення та поширення) у професійній сфері. ІКТ-компетентність педагога охоплює різні компоненти педагогічної діяльності вчителя, одним із яких є організація інформаційної взаємодії між учасниками освітнього процесу за допомогою інтерактивних засобів, що функціонує на базі засобів ІКТ. Це передбачає побудову партнерських стосунків між учасниками педагогіки партнерства, особливо між школою і сім'єю, у цифровому освітньому середовищі [4, с. 16–17].

У побудові партнерських стосунків між школою та сім'єю важливе значення має пошук нових шляхів комунікації між вчителями і батьками. За дослідницею Бантуверіс К., серед п'яти рекомендацій щодо налагодження співпраці з батьками найважливішим є використання нових каналів комунікації – цифрових сервісів, онлайн-зустрічей, чатів та інтерактивних освітніх платформ, що дозволяють швидко і зручно обмінюватися інформацією, отримувати зворотний зв'язок та підтримувати партнерство між школою та родиною. Це особливо актуально, оскільки традиційні методи зв'язку дедалі більше втрачають ефективність, а сучасні цифрові засоби, такі як соціальні мережі чи електронна пошта, стають ефективним інструментом залучення батьків і формування партнерських стосунків.

За дослідженням науковців Іванюк І., Пінчук О. поширеним у використанні для освітньої комунікації школи та сім'ї є застосування додатку Viber (для швидкого обміну інформацією). Загалом відсутність у шкіл єдиних комунікаційних протоколів фрагментує інформаційні потоки: батьки отримують академічні оновлення через Viber, завдання через Google Classroom, оголошення на шкільних сайтах та аварійні сповіщення через різні канали. Ця фрагментація особливо ускладнює життя переселенцям, які одночасно організовують навчання кількох дітей та вирішують питання виживання [2, с. 260–261].

У цілому, сучасна дистанційна освіта представлена численними платформами з широкими функціональними можливостями, зокрема для створення завдань, оцінювання та відстеження навчального прогресу за готовими інтерактивними завданнями та ін.. Найбільш уживаними серед популярних платформ дистанційної освіти, які мають широкі функціональні можливості для побудови партнерських стосунків між школою та сім'єю є такі: LearningApps.org (сервіс створення інтерактивних модулів навчання); Classtime (платформа з онлайн-тестами та командними іграми); МійКлас (створення завдання, використання готових завдання, можливість оцінювання); Вчи.юа (міжнародна онлайн платформа для навчання математики в інтерактивній формі для початкової школи); Google Classroom (безплатна платформа для швидкого обміну навчальними матеріалами між вчителем і школярами, з

можливістю оцінювання робіт); Google Forms (додаток для створення опитування та онлайн-тестування) [1, с. 260].

Отже, у сучасних умовах цифрової трансформації освіти важливого значення набуває поєднання інформаційно-цифрової компетентності педагога з компетентністю педагогічного партнерства. Інформаційно-комунікаційна культура вчителя є підґрунтям для формування педагогіки партнерства у цифровому середовищі, адже саме володіння сучасними цифровими інструментами відкриває нові можливості для налагодження діалогу, зворотного зв'язку й співпраці з батьками. Саме так поєднання компетентностей сприяє створенню відкритого та ефективного освітнього середовища, у якому учні, батьки та педагоги взаємодіють на засадах довіри та спільної відповідальності.

3. Дідух В., Шульга А. Можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства. *Освітній простір України*, № 29, 2020. С. 188–195. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209685>.

4. Іванюк І., Пінчук, О. П. The use of the digital environment of secondary school by parents in a blended learning format during the war in Ukraine : матеріали 12-го Workshop on Cloud Technologies in Education (СТЕ 2024). Vol. 4043, CEUR Workshop Proceedings, 2025. С. 254–267.

5. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Наказ № 2736-20 від 23 грудня 2020 р. «Про затвердження професійного стандарту за професіями “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель закладу загальної середньої освіти”, “Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)”». С. 7–8.

6. Стеценко А. ІКТ в освітньому процесі: роль, переваги та недоліки. *Школа*. № 9. 2019. С. 16–17.

ОСВІТНІ ВТРАТИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ: ПЕРСПЕКТИВИ АДАПТАЦІЇ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ

Марія Бургер,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Освітні втрати (*educational losses*) у системі вищої освіти України, спричинені повномасштабним збройним конфліктом, визначаються як комплексне та багатофакторне явище, що охоплює когнітивні, емоційно-психологічні, організаційні та інфраструктурні аспекти функціонування

освітнього процесу в кризових умовах. Освіта зазнала глибокої трансформації, яка впливає як на поточну якість освітнього процесу, так і на довгостроковий розвиток людського капіталу держави [3].

Внаслідок бойових дій пошкоджено або повністю знищено понад 12 % закладів вищої освіти. Значних втрат зазнала і наукова інфраструктура: загальний обсяг збитків оцінюється у 1,21 мільярда доларів США, при цьому приблизно 980 мільйонів припадає безпосередньо на університетський сектор. Окремою проблемою є втрата матеріально-технічної бази досліджень – знищено або втрачено понад 750 одиниць унікального наукового та технічного обладнання, відновлення якого потребує значних фінансових та часових ресурсів [5].

Воєнні події спричинили масове переміщення науковців і викладачів. За наявними оцінками, понад 10 429 дослідників стали вимушеними переселенцями, причому більше половини з них перебувають за межами України. Паралельно відбувається зниження фінансової стабільності освітньо-наукової сфери: скорочення бюджетного фінансування та зменшення реального рівня заробітної плати на 39–48 % посилює ризики тривалого «відтоку мізків», а також стимулює зміну професійної діяльності частиною фахівців [5].

Порушення безперервності освітнього процесу призвело до суттєвих освітніх прогалів. За оцінками Світового банку, українські студенти втратили обсяг знань і навичок, еквівалентний приблизно двом рокам повноцінного навчання. У довгостроковій перспективі це може зумовити зниження їхньої конкурентоспроможності на ринку праці та потенційне скорочення майбутніх доходів приблизно на 10 % щорічно, що має негативні соціально-економічні наслідки для країни в цілому [6].

Міжнародний досвід функціонування освіти в умовах збройних конфліктів демонструє, що ключовими чинниками збереження її стійкості є інституціоналізація безпеки освітнього середовища, активне впровадження цифрових технологій, запобігання інституційній фрагментації та підтримка наукового потенціалу.

Країни Середнього Сходу зосередилися на забезпеченні безперервності освіти через поєднання фізичної безпеки та цифровізації. Ізраїль сформував модель інституціоналізованої безпеки освіти через законодавчо закріплені вимоги до захисної інфраструктури закладів освіти. Палестина розвинула концепцію «освіти без кордонів» через широке використання дистанційних платформ для подолання обмежень пересування. Сирія та Іран застосовували дистанційне навчання та віртуальні лабораторії як інструмент збереження освітнього і наукового потенціалу в умовах руйнування матеріальної бази [1].

Балканські країни акцентували на збереженні інституційної безперервності та післяконфліктній реінтеграції освітніх систем. Під час воєнних конфліктів у Боснії і Герцеговині освіта продовжувалася у

підвальних та тимчасово адаптованих приміщеннях. Водночас після війни виникли ризики сегрегації через створення паралельних освітніх систем (зокрема модель «дві школи під одним дахом»). Косово та інші постконфліктні території продемонстрували необхідність збереження єдиних стандартів освіти як інструменту суспільної консолідації [2].

Країни Північної Європи застосовували переважно превентивні та системні підходи до запобігання освітнім втратам. Фінляндія, Швеція та Норвегія інвестували у цифрову інфраструктуру освіти, забезпечення психологічного добробуту учасників освітнього процесу та розвиток гнучких моделей навчання. Значна увага приділялася індивідуалізації освітніх траєкторій, швидкому переходу між форматами навчання та підтримці вразливих груп населення, що мінімізує ризики освітніх втрат навіть в умовах кризових ситуацій. Фінські партнери наголошують, що процес відновлення освітньої системи має відповідати підходу Build Back Better і виходити за межі простого відновлення пошкодженої інфраструктури [4].

У сучасних дослідженнях післяконфліктного відновлення дедалі чіткіше простежується зміщення акцентів від виключно матеріальної реконструкції до відновлення соціального та інтелектуального потенціалу держави. У цьому контексті система вищої освіти перестає розглядатися лише як сектор, що відновлюється після кризи, і набуває статусу стратегічного ресурсу довгострокової стабілізації та розвитку. Саме така зміна парадигми зумовлює появу концепцій, які інтегрують університети безпосередньо в архітектуру післяконфліктної відбудови, серед яких особливе місце посідає модель «Recovery University», що була розроблена та теоретично обґрунтована дослідниками Сансомом Мілтоном (Sansom Milton) та Султаном Баракатом (Sultan Barakat) у межах їхньої наукової діяльності в Університеті Йорка. Водночас сучасні виклики зумовлюють необхідність розроблення адаптованої концептуальної моделі, що враховуватиме специфіку воєнних та післявоєнних трансформацій в Україні.

Освітні втрати у системі вищої освіти України, спричинені повномасштабним збройним конфліктом, мають комплексний характер і впливають на якість освіти, науковий потенціал та довгостроковий розвиток людського капіталу держави. Міжнародний досвід підтверджує, що їх подолання можливе за умови поєднання безпекових рішень, цифрової трансформації освіти, підтримки науковців і забезпечення безперервності освітнього процесу. Для України пріоритетом має стати відновлення та модернізація системи вищої освіти, що сприятиме підвищенню її стійкості та конкурентоспроможності.

-
1. Журавський Р. Правова ідеологія як ідейно-теоретична основа діяльності громадських організацій в Україні. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право. 2023. № 79. С. 47–51. https://visnyk-juris-uzhnu.com/wp-content/uploads/2023/10/79_part-1..pdf
 2. Grebo, L. (2016, April 8). Sarajevo teachers recall schooldays under siege. *Balkan Transitional Justice / Balkan Insight*. <https://balkaninsight.com/2016/04/08/sarajevo-recalls-wartime-siegeschools-04-08-2016/>
 3. Iliichuk, L, Khyzhniak I. (2025). Strategic directions of compensation for educational losses under martial law through the prism of ensuring the quality of education. *Problems of Engineering Pedagogic Education*, (84), 19–35.
 4. Nazarenko, Y. (2025). Ukraine’s education policy as a pillar for societal resilience and successful rebuilding (Policy Brief). *Foundation for European Progressive Studies*. <https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2025/02/Ukraines-education-policy-as-a-pillar-for-successful-rebuilding.pdf>
 5. UNESCO, & Junior Academy of Sciences of Ukraine. (2024, March 12). Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences. UKRAINE Network. <https://ukrainet.eu/2024/03/12/unesco-report/>
 6. World Bank. (2025, March 25). Learning and school reforms continue in Ukraine despite war challenges. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges>

РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МІЖНАРОДНОЇ ПРОГРАМИ ЕС2U ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ АСПІРАНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Ольга Тарнопольська,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Трансформація аспірантської підготовки в Україні відбувається в умовах посиленої євроінтеграції, зростання вимог до якості досліджень та необхідності формування дослідницьких компетентностей, релевантних міжнародному академічному середовищу. У цьому контексті міжнародні університетські альянси відіграють ключову роль як каталізатори інституційних змін і професійного розвитку молодих науковців. Одним із таких альянсів є ЕС2U, який об’єднує університети та міста Європи

навколо спільної візії освіти, досліджень, інновацій і служіння суспільству.

Метою цієї публікації є аналіз того, яким чином ресурсна екосистема EC2U сприяє вдосконаленню підготовки аспірантів з України, зокрема в аспектах розвитку дослідницьких навичок, академічного письма та міжнародної наукової комунікації.

EC2U позиціонується як платформа формування спільного пан'європейського освітньо-дослідницького простору, у якому аспірантська підготовка розглядається не ізольовано, а в тісному зв'язку з кар'єрним розвитком, інноваціями та соціальним впливом. Ключовою особливістю програми є інтеграція освіти, досліджень, інновацій і громадянської участі, що дозволяє аспірантам працювати над темами, пов'язаними з глобальними викликами сталого розвитку.

Для українських аспірантів це означає включення у міждисциплінарні дослідницькі мережі, доступ до інфраструктури дев'яти університетів-партнерів та можливість формування академічної кар'єри відповідно до європейських стандартів якості та доброчесності.

Центральним елементом ресурсного потенціалу EC2U є система Віртуальних інститутів, які функціонують як «інститути без стін» і об'єднують дослідників навколо тематик Цілей сталого розвитку ООН. Участь у PhD Networks, спільних аспірантських воркшопах, літніх і зимових школах забезпечує аспірантам системне формування методологічної культури, заснованої на міждисциплінарності та проблемно-орієнтованому підході [1].

Для аспірантів з України важливим є також доступ до інструментів відкритої науки та громадянської науки, що розширює можливості для збору, аналізу та поширення даних, а також підвищує соціальну релевантність досліджень.

Міжнародне освітнє середовище EC2U створює постійну потребу у високоякісному академічному письмі англійською мовою. Цей процес підтримується через спеціалізовані аспірантські навчальні заходи, міжкультурну командну роботу та участь у спільних публікаційних проєктах.

Спільне наукове керівництво та колективна підготовка публікацій формують у аспірантів розуміння європейських стандартів цитування, публікаційної етики та академічної доброчесності. Таким чином академічне письмо перстає бути індивідуальним завданням і трансформується у колективний європейський досвід.

EC2U розширює традиційне уявлення про менторство, пропонуючи багаторівневу систему підтримки, яка включає академічне, кар'єрне та інноваційне наставництво. Гнучкі формати мобільності, зокрема короткострокові та змішані програми, роблять міжнародний досвід

доступним для ширшого кола українських аспірантів без значного відриву від дисертаційної роботи.

Участь у Think Tanks та міжсекторальних ініціативах сприяє формуванню професійної ідентичності аспірантів як дослідників-громадян, здатних перетворювати наукові результати на політичні рекомендації та соціальні інновації [4].

Після приєднання українських університетів до EC2U відкрилися нові можливості для інтеграції аспірантів у європейський дослідницький простір. Українські молоді науковці активно долучаються до тематик якісної освіти, інклюзії, миру та сталого розвитку, привносячи власний емпіричний досвід і соціально значущі дослідження. Це підсилює взаємний обмін знаннями та сприяє видимості української науки на європейському рівні.

Участь українських аспірантів у діяльності Європейського кампусу міст-університетів (EC2U), особливо після приєднання Львівського національного університету імені Івана Франка (ЛНУ) як дев'ятого партнера Альянсу, відкриває їм значний потенціал для інтеграції у європейський дослідницький простір, що має глибокий вплив на їхні дослідницькі та комунікаційні навички.

Аналіз наявної інформації показує, що українські аспіранти активно включаються у ключові тематичні напрями, які відповідають Цілям сталого розвитку ООН, особливо у сфері Якісної освіти (SDG#4) та Інклюзивності (WP2). Зокрема, дослідження, представлені аспірантами, фокусуються на таких соціально значущих темах, як розвиток інклюзивного освітнього середовища у вищій освіті. Це демонструє, що українські молоді вчені не лише долучаються до міжнародних мереж, а й привносять важливі емпіричні дані та напрацювання, що відображають цінності рівності та різноманіття. Наприклад, дослідження, проведене в галузі освітніх педагогічних наук докторантками Львівського національного університету імені Івана Франка та представлене на Школі для аспірантів у Лінці, Австрія (листопад, 2025), ініціює обговорення організаційно-педагогічних основ формування інклюзивного середовища.

Вплив EC2U на формування дослідницьких навичок є багатограним і відбувається через залучення до міждисциплінарних навчальних форматів, які є основою діяльності Віртуальних інститутів (VI). Наприклад, в рамках VI «Якісна освіта» та «Мир та справедливість» (VIQE, VI-PJSI), а також спеціалізованих воркшопів та літніх шкіл, докторанти можуть опанувати сучасні методологічні підходи. Зокрема, у програмах Спільних докторських воркшопів (Joint Doctoral Workshop, JDW) з педагогічних наук, які можуть бути пов'язані з університетами-партнерами EC2U, як-от Університет Йоганнеса Кеплера в Лінці, пропонуються сесії, присвячені емпіричним дослідженням багатомовності, застосуванню штучного інтелекту (AI) у дослідженнях та

комп'ютерним підходам до лінгвістичних досліджень. Це забезпечує українських аспірантів спеціалізованими знаннями, які інтегрують передові цифрові методики, що важливо для посилення їхньої методологічної бази. Крім того, на практичному рівні, дослідницькі ініціативи, як-от у сфері інклюзивної освіти, включають використання спеціалізованих інструментів, таких як брайлівський принтер, для конвертації навчальних матеріалів у тактильні формати, що підкреслює прикладний характер методологічних навичок, що розвиваються.

Щодо навичок академічного письма та комунікації, то міжнародне середовище EC2U вимагає від докторантів постійної практики та відповідності європейським стандартам. Участь у заходах, таких як Poster Sessions (PhD Thesis topics) на JDW, де аспіранти виставляють свої теми досліджень для публічного обговорення, або Doctoral research talks у рамках Літніх шкіл (наприклад, у сфері One Health в Павії, Італія), примушує їх формулювати складні наукові ідеї англійською мовою чітко, лаконічно та відповідно до вимог міжнародної академічної спільноти. Ці формати є безпосередньою практикою академічної комунікації, необхідною для успішного захисту дисертації та публікаційної діяльності. Навіть освітня діяльність, як проведення тренінгових курсів, вимагає від докторантів ефективного перекладу наукових результатів на практичну мову для різних аудиторій, що є важливим елементом наукової комунікації. Додатково, участь у воркшопах, що фокусуються на кар'єрних можливостях, а також нетворкінг у широкій міжнародній спільноті, що включає понад 60 партнерів Альянсу, сприяє розвитку навичок професійної презентації та діалогу з європейськими колегами та експертами з різних інституцій таких як OECD, Sciensano.

EC2U виступає не лише як програма мобільності, а як комплексна екосистема розвитку аспірантів та докторантів, що поєднує дослідницьку підготовку, академічне письмо, менторство та професійне самовизначення. Для аспірантів з України участь у EC2U означає доступ до ресурсів, які прискорюють формування дослідницької автономії та інтеграцію в європейський академічний простір.

Таким чином, EC2U може розглядатися як стратегічний інструмент модернізації аспірантської підготовки в Україні та посилення міжнародної академічної комунікації в умовах євроінтеграційних процесів.

1. EC2U PhD networks. (2025, грудень 02). Сайт університету Умео. <https://www.umu.se/en/collaboration-and-innovation/international-cooperations/the-european-campus-of-city-universities/ec2u-phd-networks/>

2. Research opportunities in Sustainable Cities and Communities (2025, жовтень 28). Сайт ec2u.eu. <https://ec2u.eu/researchers/elevate-your-research/research-opportunities-sustainable-cities-and-communities>

3. Standing in solidarity: EC2U supports Ukraine's journey towards Peace and prosperity.(2025, січень 25) Сайт ec2u.eu <https://archive.ec2u.eu/standing-in-solidarity-ec2u-supports-ukraines-journey-towards-peace-and-prosperity/>

4. Think Tank 2025: Building resilience to climate change within cities and communities (2025, січень 25) Сайт ec2u.eu <https://archive.ec2u.eu/ec2u-think-tank/>

ВПЛИВ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ КАНАДИ НА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЮ ЗМІСТУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Володимир Нос,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

В умовах глобалізації та зростання міжнародної академічної мобільності інтернаціоналізація вищої освіти виступає важливим пріоритетом державної освітньої політики багатьох країн світу. Вона передбачає інтеграцію міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у цілі, зміст і результати освітнього процесу. Канада є однією з держав, яка послідовно реалізує політику інтернаціоналізації університетської освіти, розглядаючи її як чинник підвищення якості освіти та конкурентоспроможності фахівців на глобальному ринку освітніх послуг [2; 4].

Зазначимо, що державна політика Канади у сфері інтернаціоналізації освіти ґрунтується на принципах відкритості, полікультурності, академічної свободи та рівного доступу до освіти. Концептуальні засади інтернаціоналізації викладені у документі «Принципи інтернаціоналізації для закладів освіти Канади (*Internationalization Statement of Principles for Canadian Educational Institutions*), де інтернаціоналізація визначається як системний процес інтеграції міжнародних і міжкультурних компонентів у діяльність закладів вищої освіти [1]. Ще одним важливим документом у цьому аспекті є «Стратегія Канади щодо міжнародної освіти (2019-2024)» (*Canada's International Education Strategy (2019–2024)*). Інтернаціоналізація освіти розглядається як інструмент зміцнення міжнародної співпраці, розвитку людського капіталу та інноваційного потенціалу держави. Зазначена стратегія стимулює університети до оновлення змісту освітніх

програм, упровадження міжнародних курсів і розвитку міждисциплінарних програм із глобальною проблематикою.

Отже, вплив державної політики Канади на інтернаціоналізацію змісту університетської освіти реалізується насамперед через модернізацію навчальних планів і програм. Заклади вищої освіти включають до освітнього процесу курси з глобальних студій, міжнародних відносин, міжкультурної комунікації, сталого розвитку та прав людини [3]. Вважаємо, що такий підхід сприяє формуванню у студентів глобального мислення, міжкультурної компетентності та готовності до професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Суттєвим чинником інтернаціоналізації є підтримка міжнародної академічної мобільності, що здійснюється через державні грантові програми, стипендії та партнерські угоди між університетами. Завдяки цьому студенти та викладачі отримують можливість брати участь у програмах обміну, міжнародних дослідницьких проєктах і спільних освітніх ініціативах, що позитивно впливає на зміст та якість університетської освіти [3].

Визначальною рисою канадської моделі інтернаціоналізації вищої освіти є її тісний зв'язок з політикою полікультурності, що реалізується у змісті та структурі освітніх програм. Така політика спрямована не лише на визнання культурного різноманіття, а й на системний розвиток толерантності, соціальної відповідальності, міжкультурного діалогу та поваги до різних ідентичностей в академічному середовищі. У межах цього підходу інтернаціоналізація розглядається як інструмент формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти і підготовки їх до активної участі в глобалізованому суспільстві.

Показовим прикладом інституційного втілення державної політики у сфері інтернаціоналізації є «Стратегія інтернаціоналізації та глобальної взаємодії на 2022–2027 роки» (*Internationalization and Global Engagement Strategy 2022–2027*) Йоркського університету. Зазначений документ визначає пріоритети розвитку міжнародної діяльності закладу вищої освіти та зорієнтований на формування глобального громадянства, розширення міжкультурних освітніх практик і інтеграцію міжнародних академічних стандартів в освітній процес. Реалізація цієї стратегії сприяє підвищенню якості освіти, зміцненню міжнародної конкурентоспроможності університету та поглибленню його участі у світовому освітньому просторі [5].

Отже, державна політика Канади має комплексний вплив на інтернаціоналізацію змісту університетської освіти, забезпечуючи нормативно-стратегічне підґрунтя для інтеграції міжнародних і міжкультурних компонентів в освітній процес. Поєднання інтернаціоналізації з ціннісними засадами толерантності, соціальної відповідальності та міжкультурної взаємодії забезпечує підготовку

конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах глобалізованого освітнього простору, а також сприяє інтеграції канадських університетів у світову систему вищої освіти.

1. Canadian Bureau for International Education. *Internationalization Statement of Principles for Canadian Educational Institutions*. URL: <https://cbie.ca/member-community/internationalization-statement-of-principles-for-canadian-educational-institutions/> (дата звернення: 11.01.2026).

2. Government of Canada. *Canada's International Education Strategy (2019–2024)*. URL: <https://www.international.gc.ca/education/strategy-2019-2024-strategie.aspx?lang=eng> (дата звернення: 11.01.2026).

3. Canadian Bureau for International Education. *Internationalization of Higher Education in Canada*. URL: <https://cbie.ca/learning/training/internationalization-higher-education-canada/> (дата звернення: 12.01.2026).

4. Universities Canada. *Renewed International Education Strategy: Prioritizing Mobility and Diversification*. URL: <https://archives.univcan.ca/media-room/media-releases/renewed-international-education-strategy-prioritize-mobility-and-diversification/> (дата звернення: 11.01.2026).

5. York University. *Internationalization and Global Engagement Strategy 2022–2027*. URL: <https://www.yorku.ca/global-engagement/strategy/> (дата звернення: 12.01.2026).

ДОМАШНЯ ОСВІТА ЯК ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ АНСКУЛІНГУ

Ірина Мицишин,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Наталія Троханяк,

асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Сучасні освітні системи перебувають у стані безперервного розвитку та постійного пошуку нових теоретичних і практичних підходів до організації освітнього процесу, оновлення його змісту, форм і методів навчання з метою забезпечення відповідності суспільним запитам, індивідуальним потребам здобувачів освіти та викликам майбутнього. Внаслідок цього освітні інновації, орієнтовані на розвиток в учнів критичного мислення, гнучкості та здатності до безперервного навчання. Серед форм, які відображають активний педагогічний пошук особливе

місце займає домашня освіта як альтернатива традиційним інституційним формам здобуття освіти. Попри свою радикальну опозиційність домашня освіта не є інновацією, оскільки має глибоке історичне коріння. Тим не менше в сучасних умовах вона модифікується, насамперед, внаслідок зміни мотивації щодо її вибору й відповідно впровадження нових шляхів реалізації.

Серед найбільш дискусійних своєрідних освітніх технологій, які використовують батьки для реалізації домашнього навчання є концепція анскулінгу. Науковий аналіз положень цієї теоретичної концепції дає підстави вважати його варіативною, особистісно орієнтованою освітньою технологією домашнього навчання, яка практично реалізується у формі академічної автономії на засадах свободи вибору, самокерованого навчання та формуванні індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Термін «unschooling» у наукову термінологію у 1960 р. ввів американський педагог Джон Холт. Базова ідея концепції, виражена у його твердженні, що «навчання у дітей таке ж природне, як дихання» [1, с. 56]. Відтак немає потреби або ж навіть шкідливо примушувати дітей вчитися до шкільного обов'язку. Цю тезу яскраво демонструє назва розділу книги Фолбела (1996) «Навчання? Так, звичайно. Освіта? Ні, дякую» [2, с. 28]. В площині розвитку ідей анскулінгу також активно працював Іван Ілліч – австрійський філософ, соціальний критик, католицький священник. В одній з його книг «Суспільство без школи» (1971р.) запропонована ідея не просто реформування школи, а повна відмова від неї як суспільного інституту. Основний фокус його ідей – це дискурс про шкільну гегемонію в освіті, заперечення панівного становища школи, ліквідація монополії держави у сфері освіти.

Найбільш суттєвими характеристиками анскулінгу є відсутність чіткого розкладу занять, навчальних програм тобто встановленої організаційної структури та етапів її реалізації. Анскулінг не передбачає досягнення дитиною наперед визначених освітніх результатів у традиційному розумінні. Діяльність дитини в таких умовах базована на спонтанності, індивідуальному виборі та самоорганізації, оскільки прагнення до навчання, на думку, розробників цієї концепції, є природньою потребою дитини. Очевидно, що втілення ідей анскулінгу можливе лише в спеціальних індивідуалізованих умовах, які можливі у форматі домашнього навчання. Батьки гнучко реагують на вияв інтересів та зацікавлень дітей, створюють спеціальне розвивальне освітнє середовище, адаптують темпи й режим навчальної діяльності дітей, підтримують у них свободу дій, створюють простір для активності та творчості. Весь навколишній світ стає освітнім середовищем, він виходить за межі фізичного простору класної кімнати, а тому дитина вчиться спостерігати, аналізувати й розвивати природну допитливість.

Сьогодні анскулінг як альтернативна, недирективна, освітня технологія викликає багато дискусій й критики. Тим не менше демократизація сучасного суспільства й освітньої сфери сприяє розширенню меж академічної свободи, тому не обмежує батьківську автономію щодо форматів навчання їх дітей.

Освітні траєкторії майбутніх поколінь змінюватимуть свій характер. На підставі наукових досліджень та аналізі практичних результатів вони обиратимуть найбільш перспективні з огляду можливостей для автономії, свободи, відкритості та розвивального потенціалу.

-
1. Riley, G. (2018). Unschooling: a direct educational application of Deci and Ryan's (1985) self-determination theory and cognitive evaluation theory. *European Journal of Alternative Education Studies*. Volume 3. S. 54–62.
 2. Wheatley, K. F. (2009). Unschooling: growing oasis for development and democracy. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 22(2). S. 27–32.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Христина Калагурка,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Феноменом професійної діяльності педагога є її багатогранність, що охоплює професійні знання, ціннісні орієнтири та педагогічні здібності. До провідних здібностей педагога належить здатність ефективно управляти власними емоціями, що є особливо важливим в умовах війни та сучасних освітніх викликів.

У наукових дослідженнях емоційний інтелект трактується як:

- здатність до розуміння емоцій і управління ними як у внутрішньоособистісному, так і в міжособистісному вимірах (Луца К.) [3, с. 165];
- інтегральна властивість особистості, спрямована на розпізнавання, сприймання та вираження емоцій, посилення мислення за їх допомогою, розуміння емоцій і рефлексивне

управління ними з метою сприяння емоційному та інтелектуальному зростанню (Августюк М.) [1, с. 6].

Розвиваючи емоційний інтелект, педагог формує не лише особистісні й соціальні, а й професійні навички. Емоційний інтелект учителя впливає на його здатність усвідомлювати власні вчинки, бути переконливим, вмотивованим, зосередженим і готовим до співпраці. Він забезпечує ефективне керування імпульсами та сильними емоціями, водночас підвищує рівень толерантності, небайдужості та особистої відповідальності педагога.

У процесі професійної діяльності для педагога особливо важливими є:

- емоційна самосвідомість (уміння розпізнавати власні емоції та усвідомлювати їх вплив), розуміння своїх сильних сторін;
- контроль руйнівних емоцій та імпульсів;
- гнучкість у ситуаціях змін і під час подолання труднощів;
- уміння бачити позитивні аспекти подій.

Розвинений емоційний інтелект педагога позитивно впливає на формування його лідерських якостей, зокрема вміння спрямовувати та мотивувати учнів, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, організовувати продуктивну й злагоджену командну роботу. Настрій педагога як лідера навчально-виховного процесу безпосередньо впливає на емоційний стан учнів. Емоційно зрілий педагог надихає, підтримує, мотивує, створює емоційний резонанс та атмосферу, сприятливу для креативних інновацій [2].

Підсумовуючи, зазначимо, що розвинений емоційний інтелект педагога є важливим чинником ефективної професійної діяльності, що виявляється у здатності до взаєморозуміння, самоконтролю, а також у чутливості до емоцій і почуттів учнів.

1. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 94 с.

2. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера / пер. з англ. Валерія Глінка. 6-те вид. Київ: Наш Формат, 2024. 288 с.

3. Луца К. Феномен емоційного інтелекту: наукові погляди американських та українських дослідників. Молодь і ринок. № 10 (218), 2023. С. 162–166.

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ НА МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ: РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Євгенія Хланта,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Розвиток української освіти наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття відбувався в умовах відсутності державної незалежності та залежності українських земель від імперських центрів, що суттєво впливало на зміст, мову та організацію навчального процесу. Освіта цього періоду формувалася на перетині модернізаційних тенденцій і національно-культурних прагнень, виконуючи не лише освітню, а й світоглядну та виховну функцію. У сучасному історико-педагогічному дискурсі українських науковців освітні процеси рубежу ХІХ–ХХ століть розглядаються як важливий етап становлення національної освітньої традиції з чітко окресленими регіональними особливостями.

Освітній розвиток українських земель визначався їхнім перебуванням у складі двох імперій – Російської та Австро-Угорської, що зумовлювало суттєві відмінності в освітній політиці. У Наддніпрянській Україні школа була складовою централізованої імперської системи, орієнтованої на уніфікацію навчальних програм і домінування російської мови. Українська мова та національний зміст практично не були представлені в офіційному шкільному просторі, що обмежувало виховний потенціал освіти й ускладнювало формування національної самосвідомості учнів [5].

Водночас наприкінці ХІХ століття в Наддніпрянській Україні спостерігалось поступове розширення мережі початкових шкіл, зростання рівня грамотності населення та розвиток педагогічної освіти. Значну роль у цьому процесі відігравали земські установи, які сприяли відкриттю навчальних закладів у сільській місцевості та підготовці вчительських кадрів. Проте офіційна школа здебільшого залишалася інструментом соціальної інтеграції в імперський простір, що сприяло активізації громадських форм освіти – недільних шкіл, культурно-освітніх курсів і читальних, у межах яких поширювалися знання з української мови, історії та культури [2].

Іншу модель освітнього розвитку демонстрували західноукраїнські землі, передусім Галичина. Тут освітня політика австро-угорської влади створювала ширші можливості для національно-культурної діяльності, що сприяло формуванню українськомовного шкільництва. Українська школа в Галичині поступово перетворювалася на осередок національного виховання, а діяльність педагогів і громадських діячів була спрямована на створення власного освітнього простору з національно орієнтованим

змістом навчання [1]. Важливу роль відігравали підручники українською мовою, педагогічні курси та підготовка вчителів, здатних поєднувати професійну діяльність із просвітницькою місією.

Регіональні особливості розвитку освіти простежуються також у Поділлі та на Волині, де освітні процеси поєднували елементи імперської моделі з ініціативами місцевих громад. Перехід від парафіяльних до земських шкіл, поступове зростання доступу до початкової освіти та підвищення рівня грамотності стали важливими кроками на шляху модернізації освітнього простору цих регіонів [3; 4]. Водночас освітній розвиток тут був нерівномірним і значною мірою залежав від соціально-економічних умов та активності місцевого населення.

Наприкінці XIX – на початку XX століття освіта дедалі чіткіше усвідомлювалася українськими діячами як засіб не лише інтелектуального, а й морального та національного виховання. У педагогічній та культурній думці цього періоду наголошувалося на необхідності формування особистості, здатної усвідомлювати свою національну належність і брати активну участь у суспільному житті [2]. Зростала роль учителя як носія культурних цінностей і посередника між школою та громадою, що сприяло професіоналізації педагогічної діяльності та підвищенню суспільного статусу вчительства.

Отже, розвиток української освіти на межі XIX–XX століть був складним і багатовимірним процесом, зумовленим поєднанням імперських обмежень, національних прагнень і регіональних особливостей. Освіта виступала не лише інструментом передачі знань, а й важливим чинником формування національної самосвідомості та громадянської активності. Саме в цей період було закладено підґрунтя української освітньої традиції, яка надалі стала основою для розвитку національної системи освіти у XX столітті.

1. Шолохон Л. Українська освіта з українською мовою навчання в Галичині в другій половині XIX – на початку XX ст. *Етіпак : науковий щоквартальний журнал*. 2020. № 4 (32). С. 82–90.

2. Слюсаренко Н. Національна ідея як основа освіти і виховання молодого покоління у творах українських письменників XIX – початку XX ст. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2024. № 29. С. 112–118.

3. Зузяк Т. Розвиток народної освіти на Поділлі на межі XIX–XX ст. *Pedagogical Discourse*. 2024. Вип. 36. С. 45–52.

4. Цецик Я. П., Олексін Ю. П., Цецик С. П. Освітній розвиток на Волині наприкінці XIX – на початку XX ст. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*. 2023. Вип. 45. С. 98–105.

5. Пилипенко О. Є. Система освіти в Україні на рубежі XIX–XX ст. *Київська старовина*. 2004. № 6. С. 31–41.

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ ВІД СУХОМЛИНСЬКОГО ДО СУЧАСНОСТІ

Ольга Бундза,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

В. О. Сухомлинський увійшов в історію української педагогіки як педагог-гуманіст, творець педагогічної системи, у центрі якої перебуває дитина як унікальна особистість. Василь Олександрович – педагог самобутній, оригінальний, із власним творчим почерком.

Однією з основних ідей у системі гуманістичних поглядів В. Сухомлинського на сутність навчально-виховного процесу є ідея про неповторність та цінність кожної людини. «У практиці своєї виховної роботи ми виходимо з того, що людина неповторна ...», – пише Василь Олександрович у праці «Духовний світ школяра» [1, с. 284].

Ідея про неповторність кожної дитини є немовби наріжним каменем, на якому побудована вся система поглядів В. О. Сухомлинського на проблеми навчання й виховання. З цією ідеєю пов'язане наступне положення В. Сухомлинського – про відсутність подібних, бездарних і лінивих дітей. «У кожній людині, – пише Василь Олександрович – є задатки, обдарування, талант до певного виду або кількох видів (галузей) діяльності. ... кожна людина може досягти вищого ступеня всебічного розвитку – стати неповторним творцем не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, – якщо в ній розкрити її задатки, обдарування, талант» [3, с. 88]. Найбільша заслуга В. Сухомлинського в аспекті названої проблеми – це самостійне пізнання вчителем кожної конкретної дитини. При цьому педагог зауважував, що «кожна дитина – це особливий, неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники» [3, с. 204].

Мають велику цінність методичні поради великого педагога щодо мудрої любові та влади педагога над розумом і душею дитини. В. О. Сухомлинський писав про те, що «... кожного з нас повинна тривожити думка про надзвичайно складну, інколи пекучу проблему нашої професії – проблему влади педагога. ... невміле, примітивне, не по людському користування педагогом тонким і ніжним інструментом – своєю владою над людиною, спустошує дитячу душу, породжує недовір'я, навіть ненависть людини до людини» [1, с. 616]. «Мудрість влади педагога над дитиною – це велика творчість, глибоке сердечне

проникнення у світ дитячих думок і почуттів, вміння розуміти мову дитинства, зберегти в собі чисту краплину дитинства, і в той же час не стати на одну дошку з дитиною за рівнем її розвитку» [3, с. 630]. В. О. Сухомлинський у своїх працях щедро ділиться своїм власним досвідом: «Моя влада над дитиною – це здатність дитини реагувати на моє слово, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, строгим і вимогливим, – і завжди мусить бути правдивим і доброзичливим. І чим ніжніші, тонші дитячі почуття, чим чутливіше відгукується дитяче серце на правду, красу, людяність, тим сильніше, могутніше моє слово, що виражає владу над дитиною. Я твердо вірю в те, що виховати дитину можна, насамперед, ласкою, добром» [3, с. 636].

Педагог виявив, що реалізувати індивідуальний підхід до школярів можна лише на основі вивчення їхніх індивідуальних здібностей, нахилів, особливостей, що сприятиме успішній життєдіяльності після закінчення школи. Тому педагогічний колектив Павлиської середньої школи активно працював над тим, «щоб у школі не було жодного безликого учня, який нічим не цікавиться, якого ніщо не хвилює і не захоплює, який з однаковою байдужістю вчить і математичні формули, і ліричні вірші, щоб кожен вихованець з перших днів перебування свого в школі чимсь захопився, щось полюбив, розвинув свої творчі здібності, вийшов з її стін з певним життєвим покликанням» [3, с. 123].

Учений розглядав “дитиноцентризм” на основі антропологічного підходу. Основою цього підходу є те, що вчений центром своїх наукових пошуків і практичної діяльності зробив дитину. Він уважав, що кожна дитина може реалізувати свої можливості, досягти бажаної мети, задля чого вона має пройти складний шлях біологічного, психічного, суспільного розвитку та становлення. Успішність перебігу цього процесу забезпечує цілеспрямований виховний вплив на дитину в кожному з означених напрямів, а мудра влада виховання, на думку В. Сухомлинського, виявляє себе в тому, що пробуджує у кожній дитині її “індивідуальну людську неповторність” [1, с. 184].

У наукових доробках В. Сухомлинського можемо простежити його особливе ставлення до дитинства: “дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси; у них своє вимірювання часу”; “у дитинстві закладається людський корінь. Жодної рисочки природа не відшліфує – вона тільки закладає, а виховувати нам – батькам, педагогам, суспільству”; “дитина ніжний пагін, слабенька гілочка, що стане могутнім деревом, і тому дитинство й потребує особливої турботи, ніжності й обережності”. Відтак, В. Сухомлинський розуміє “дитинство” як найважливіший період людського життя, не підготовку до майбутнього життя, а реальне, яскраве, самобутнє, неповторне життя [2, с. 235].

У межах цього підходу доцільним видається звернути увагу також на сучасні педагогічні дослідження з проблем дитинства. Зокрема А. Богуш у своїй концепції комфортності дитини, розвиваючи наукові погляди В. Сухомлинського (“школа радості”), виокремлює п’ять сходинок комфортності дитини у сучасному суспільстві: “материнська школа” – сім’я або школа батьків; “школа радощів” – дошкільний заклад; “школа мислення” – початкова школа; “школа людяності й довіри” – середня школа; “школа духовності” – старша школа. Відповідно до положень цієї концепції, А. Богуш трактує “дитинство” як “динамічне соціальне творення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та будується на особливих соціальних зв’язках і взаєминах” [4].

Дитинство є невід’ємною частиною способу життя і культури будь-якого народу та людства загалом, а також об’єктом державної політики у сфері охорони дитинства, яку необхідно в Україні, на нашу думку, формувати та реалізовувати на основі державно-управлінського дитиноцентричного підходу до розуміння феномену дитинства, враховуючи концептуальні підходи та напрацювання в різних науках та з різних позицій.

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1. 654 с.

2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори [Текст] : в 5 т. Т. 3. Київ : Радянська школа, 1976.

3. Сухомлинський В. О. Статті. Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. 639 с.

4. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителю. Вибр. тв. : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 2. 670 с.

СЕКЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

ФІТНЕС ТРЕНДИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ірина Савка,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

У ХХІ столітті фітнес набув статусу не лише засобу підтримки фізичної форми, а й важливого соціокультурного явища. Стрімкий розвиток технологій, зміна способу життя населення, зростання рівня гіподинамії, а також підвищена увага до психічного здоров'я зумовили трансформацію традиційних підходів до фізичної активності. Фітнес поступово інтегрується в систему профілактичної медицини, реабілітації та формування здорового способу життя.

Одним із провідних трендів розвитку фітнесу у ХХІ столітті є *цифровізація*. Завдяки використанню фітнес-трекерів, смартгодинників, мобільних застосунків і онлайн-платформ кожен може здійснювати моніторинг фізичної активності, серцевого ритму, сну та енергетичних витрат. Такі технології підвищують усвідомленість користувачів щодо власного здоров'я. Онлайн засоби також дають можливість **гейміфікації**, наприклад використання ігрових інструментів - балів, рівнів, змагань, досягнень і винагород - з метою підвищення мотивації до фізичної активності. Дослідження показують, що гейміфіковані тренування сприяють зростанню залученості користувачів та регулярності занять.

Сучасні фітнес-тренди також характеризуються високим рівнем *персоналізації* та орієнтацією на індивідуальні потреби людини, зокрема вік, стать, рівень фізичної підготовленості, стан здоров'я та цілі тренувань. Зокрема, програми для дітей і підлітків будуть спрямовані на гармонійний розвиток, для дорослих - на підтримку працездатності, а для людей похилого віку - на збереження рухливості. Концепція **активного довігліття** (active aging) стає важливим напрямом розвитку фітнесу, а персоналізований підхід дозволяє оптимізувати навантаження, зменшити ризик травматизму та підвищити ефективність тренувального процесу.

У відповідь на зміну способу життя населення сформувався тренд, пов'язаний із *мікротренуванням*. Він базується на виконанні коротких, але інтенсивних комплексів фізичних вправ тривалістю від 5 до 15 хвилин протягом дня. Такий формат відповідає сучасному темпу життя та дозволяє інтегрувати фізичну активність у повсякденну діяльність без значних часових витрат.

Серед інноваційних підходів до фізичної активності слід виділити і концепцію *сталого розвитку* у фітнес-індустрії. Тренування на

відкритому повітрі, використання екологічних матеріалів у фітнес-клубах відповідають сучасним екологічним викликам. Такий підхід поєднує фізичну активність із відповідальним ставленням до навколишнього середовища.

Значного поширення набули фітнес-напрями, спрямовані на гармонізацію фізичного та психічного стану людини (йога, пілатес, дихальні практики, mind body фітнес тощо). В українському контексті, а саме в умовах воєнних дій та соціальної нестабільності фізична активність набуває особливого значення – не лише як засіб підтримки фізичного здоров'я, а й забезпеченні психоемоційної стійкості та реабілітації населення.

Таким чином, фітнес-тренди ХХІ століття відображають комплексні зміни у способі життя, технологічному розвитку та суспільних потребах населення. Сучасний фітнес поєднує фізичну активність із цифровими технологіями, персоналізованим підходом і турботою про ментальне здоров'я, що підвищує його значення як інструменту збереження та зміцнення здоров'я.

1. Осадченко Т. Сучасний стан цифровізації у сфері фізичної культури та спорту в Україні. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2.

2. Петрова Н., Латишев М. Цифрові технології та фізична активність здобувачів вищої освіти: результати опитування. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2025. № 27.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА СТУДЕНТІВ

Олег Мартинів,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичного виховання та спорту

Створення і забезпечення здоров'язбережувального середовища навчального закладу спрямоване на оптимізацію процесу організації життєдіяльності студентів, зокрема навчання та виховання, вибір доцільних форм і методів фізкультурно-оздоровчої діяльності, гуманізацію взаємин учасників навчально-виховного процесу, активізацію рухової діяльності, попередженню стресових станів, підвищенню адаптаційних можливостей організму, вибір доцільних інноваційних

технологій та моніторинг стану здоров'я. У процесі реалізації було окреслено такі функції здоров'язбережувального освітнього середовища:

- координаційна функція забезпечує взаємодію різних структур у питаннях збереження та зміцнення здоров'я студентів, забезпечує наступність у реалізації державної політики на різних освітніх ступенях;
- інтегруюча функція тісно пов'язана із координаційною і спрямована вироблення спільних підходів до організації здоров'язбережувального середовища;
- адаптивна – сприяє покращенню адаптаційних можливостей та функціональних можливостей організму майбутнього фахівця, готує до збереження здоров'я у процесі здійснення майбутньої професійної діяльності;
- соціокультурна – спрямована на прилучення студентів до виробленої суспільством системи цінностей щодо здоров'я особистості, культивування здоров'язбережувальної поведінки як власної ціннісної потреби;
- орієнтаційна – забезпечує самовизначення майбутніх фахівців (відповідно до вікових можливостей) у різних сферах їхньої життєдіяльності, допомога у пошуку адекватних шляхів вирішення різних життєвих ситуацій;
- пропедевтична – характеризує валеологічний супровід студента у навчально-виховному процесі, як у змісті (сприяє формуванню валеологічних уявлень і виробленню певних практичних умінь), так і формах роботи;
- стимулююча – пов'язана з використанням позитивного зворотнього зв'язку, який дозволяє відстежувати зміни в особистості майбутнього фахівця, зокрема й у показниках здоров'я, орієнтацію не тільки на кінцевий результат, а й на процес його досягнення.

Створюючи здоров'язбережувальне середовище враховувались і принципи організації здоров'язбережувальної діяльності: переходу до ціннісної парадигми виховання, природовідповідності, педагогічної підтримки (педагогічного супроводу), безперервності та наступності, інтеграції зусиль суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованих на забезпечення розвитку фізичного та психічного здоров'я студентів, гармонійного розвитку особистості, оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу.

Таким чином, здоров'язбережувальне середовище є основою у формуванні культури здоров'язбереження і життєдіяльності майбутнього фахівця.

ХАРЧУВАННЯ СПОРТСМЕНІВ-ДЗЮДОЇСТІВ

Аразнепес Туваков,

доцент кафедри фізичного виховання та спорту

Дзюдо є олімпійським видом спорту з високими вимогами до рівня фізичної підготовленості, витривалості, швидкісно-силових якостей та психоемоційної стійкості спортсменів. Ефективність тренувального процесу та змагальної діяльності дзюдоїстів значною мірою залежить не лише від методики тренування, але й від раціональної системи харчування, яка забезпечує оптимальне енергетичне та пластичне забезпечення організму.

Особливістю дзюдо є наявність вагових категорій, що часто змушує спортсменів застосовувати різні способи контролю маси тіла, інколи без урахування фізіологічних потреб організму. Різкі обмеження калорійності, зневоднення можуть негативно впливати на працездатність, відновлення, стан здоров'я та змагальний результат дзюдоїстів.

Раціональне харчування є одним із ключових чинників підготовки спортсменів-дзюдоїстів, оскільки забезпечує організм необхідною кількістю енергії та поживних речовин для виконання значних фізичних навантажень [1]. Дзюдо характеризується чергуванням інтенсивних короткочасних зусиль і періодів відносного відновлення, що зумовлює підвищені вимоги до вуглеводного, білкового та водно-електролітного забезпечення організму спортсменів. Основу харчування дзюдоїстів повинні складати вуглеводи як головне джерело енергії, необхідної для підтримання високої працездатності під час тренувань і змагань. Недостатнє надходження вуглеводів може призводити до швидкого виснаження енергетичних запасів, зниження силових і швидкісних показників, а також погіршення концентрації уваги. Білки відіграють важливу роль у процесах відновлення м'язової тканини, росту та адаптації організму до фізичних навантажень, тому їх кількість у раціоні спортсменів має відповідати рівню тренувального навантаження. Не менш важливим є адекватне споживання жирів, які забезпечують організм енергією під час триваліших навантажень та беруть участь у регуляції гормональних процесів. Особливу увагу слід приділяти якості жирів, надаючи перевагу ненасиченим жирним кислотам. Водночас важливе значення має забезпечення організму вітамінами та мінеральними речовинами, дефіцит яких може негативно впливати на імунітет, процеси відновлення та загальний стан здоров'я спортсменів [2].

Специфікою харчування дзюдоїстів є необхідність постійного контролю маси тіла відповідно до вимог вагових категорій. У передзмагальний період спортсмени нерідко вдаються до різкого

обмеження калорійності раціону, пропуску прийомів їжі або штучного зневоднення організму з метою швидкого зниження маси тіла. Такі методи можуть призводити до порушення водно-електролітного балансу, зниження м'язової сили, витривалості та швидкості реакції, що негативно впливає на рівень фізичної працездатності й якість змагальної діяльності [3]. Крім того, недостатнє надходження поживних речовин підвищує ризик травматизму, уповільнює відновні процеси та може спричиняти негативні зміни у функціональному стані організму спортсменів.

Отже, раціонально організоване харчування є невід'ємною складовою системи підготовки дзюдоїстів, оскільки забезпечує оптимальні умови для ефективного тренувального процесу, досягнення високих спортивних результатів і збереження здоров'я спортсменів. Харчування повинно відповідати індивідуальним потребам дзюдоїстів, характеру та інтенсивності фізичних навантажень, а також етапу спортивної підготовки.

1. Кудряшов С. І. Харчування спортсменів: навчальний посібник. Львів: ЛДУФК, 2018. 212 с.

2. Олійник О. М., Савченко В. М. Основи раціонального харчування спортсменів : навчальний посібник. Харків : ХДАФК, 2017. 180 с.

3. Кулик О. А. Особливості контролю маси тіла у спортсменів єдиноборств. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2019. № 3. С. 45–49.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ О ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лілія Левків,

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту

Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі закладів вищої освіти є важливим складником сучасної освітньої політики, спрямованої на формування конкурентоспроможного, професійно підготовленого та фізично і психічно здорового фахівця. В умовах інтенсифікації навчального навантаження, цифровізації освітнього простору, зростання інформаційних потоків і психоемоційної напруги проблема збереження та зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти набуває особливої актуальності. Саме тому впровадження здоров'язбережувальних технологій розглядається не як додатковий

елемент освітнього процесу, а як його невід'ємна складова, що забезпечує гармонійний розвиток особистості студента.

Під здоров'язбережувальними технологіями в освітньому процесі розуміють сукупність педагогічних, організаційних, психологічних і медико-профілактичних заходів, спрямованих на створення безпечних, комфортних та оптимальних умов навчання, які мінімізують негативний вплив освітньої діяльності на фізичне, психічне та соціальне здоров'я учасників освітнього процесу. У закладах вищої освіти такі технології реалізуються через раціональну організацію навчального процесу, дотримання санітарно-гігієнічних норм, оптимізацію розкладу занять, упровадження активних та інтерактивних методів навчання, а також формування культури здорового способу життя [2].

Важливе значення у впровадженні здоров'язбережувальних технологій має педагогічний аспект, оскільки саме викладачі безпосередньо впливають на навчальну мотивацію, емоційний стан та рівень стресостійкості студентів. Використання особистісно орієнтованого підходу, доброзичливого стилю педагогічного спілкування, варіативних форм контролю знань і зниження надмірного психоемоційного навантаження сприяє створенню позитивного психологічного клімату в академічному середовищі. Перехід від авторитарних методів навчання до партнерської взаємодії між викладачем і студентом є одним із ключових чинників збереження психічного здоров'я молоді.

Не менш важливою складовою здоров'язбережувальних технологій є фізкультурно-оздоровчий напрям, який реалізується через обов'язкові та вибіркові заняття з фізичного виховання, впровадження рухової активності впродовж навчального дня, проведення спортивно-масових заходів, популяризацію активного дозвілля. Регулярна фізична активність сприяє зниженню рівня втоми, покращенню працездатності, підвищенню концентрації уваги та загального психофізичного стану студентів. Особливої актуальності цей напрям набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли зростає ризик гіподинамії та порушень постави.

Здоров'язбережувальні технології також передбачають формування у здобувачів вищої освіти усвідомленого ставлення до власного здоров'я. Освітній процес має сприяти розвитку здоров'язбережувальної компетентності, що включає знання про основи раціонального харчування, режим праці та відпочинку, профілактику шкідливих звичок, управління стресом та збереження ментального здоров'я. Інтеграція відповідних тем у навчальні дисципліни, проведення просвітницьких заходів, тренінгів і лекцій із залученням фахівців медичної та психологічної галузей сприяє формуванню стійких навичок здорового способу життя [1].

Організаційно-управлінський аспект реалізації здоров'язбережувальних технологій полягає у створенні в закладах вищої освіти здоров'язбережувального освітнього середовища. Це передбачає забезпечення належних умов навчання, відповідність матеріально-технічної бази санітарним вимогам, доступність психологічної та медичної допомоги, а також розробку внутрішніх програм підтримки фізичного і психічного здоров'я студентів та працівників закладу. Комплексний підхід до впровадження здоров'язбережувальних технологій дозволяє не лише знизити рівень захворюваності та перевтоми, а й підвищити якість освітнього процесу загалом [3].

Отже, здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі закладів вищої освіти є важливим чинником формування здорової, соціально активної та професійно компетентної особистості. Їх системне впровадження сприяє гармонійному поєднанню навчальної діяльності та збереження здоров'я, що відповідає сучасним вимогам розвитку вищої освіти та суспільства в цілому.

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтована освіта: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2019. 272 с.

2. Всесвітня організація охорони здоров'я. Здоров'я молоді та освітнє середовище : аналітична доповідь. Женева : ВООЗ, 2020. 68 с.

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. № 2145-VIII (зі змін. і допов.) // Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТУРИЗМУ

Степан Матула,

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту

Туризм у контексті діяльності кафедр фізичного виховання закладів вищої освіти розглядається не лише як соціально-економічне явище, а передусім як ефективний засіб фізичного, психічного та соціального розвитку особистості. Теоретичне осмислення розвитку туризму в системі фізичного виховання базується на розумінні його рекреаційної, оздоровчої та виховної функцій, що забезпечують формування здорового способу життя та підвищення рухової активності студентської молоді. В умовах зниження рівня фізичної підготовленості здобувачів вищої освіти та зростання гіподинамії туризм набуває особливої значущості як форма активного дозвілля та складова фізкультурно-оздоровчої діяльності.

З теоретичної точки зору туризм у фізичному вихованні визначається як різновид рухової діяльності, що поєднує фізичні навантаження різної інтенсивності з перебуванням у природному середовищі та пізнавальною діяльністю. Його розвиток ґрунтується на принципах доступності, систематичності, поступовості та безпеки, які є базовими для фізичного виховання. Туристичні заняття сприяють розвитку витривалості, сили, координації рухів, а також формують навички самостійності, колективної взаємодії та відповідальності за власне здоров'я.

Важливим теоретичним аспектом розвитку туризму є його класифікація за формами та рівнем фізичного навантаження, що дозволяє адаптувати туристичну діяльність до фізичних можливостей і стану здоров'я студентів. Пішохідний, водний, лижний, велосипедний та спортивно-оздоровчий туризм розглядаються як ефективні засоби реалізації оздоровчої спрямованості фізичного виховання. У межах освітнього процесу туризм може інтегруватися як у навчальні заняття, так і в позааудиторну діяльність, сприяючи формуванню стійкої мотивації до регулярної рухової активності.

З позицій педагогічної теорії розвиток туризму у закладах вищої освіти пов'язується з формуванням фізкультурно-оздоровчої компетентності студентів. Туристична діяльність створює умови для поєднання теоретичних знань з практичними навичками, що підвищує ефективність навчального процесу та сприяє усвідомленому ставленню до фізичного виховання. Особливе значення має виховний потенціал туризму, який проявляється у формуванні морально-вольових якостей, патріотизму, екологічної свідомості та поваги до культурної спадщини.

Сучасні теоретичні підходи до розвитку туризму у фізичному вихованні ґрунтуються на концепції оздоровчо-рекреаційної спрямованості освіти та ідеях сталого розвитку. Туризм розглядається як засіб не лише фізичного вдосконалення, а й психоемоційного відновлення, зниження рівня стресу та профілактики перевтоми. В умовах інтенсифікації навчального процесу та поширення дистанційних форм навчання туристична діяльність набуває значення як ефективний механізм підтримки фізичного та психічного здоров'я студентської молоді.

Отже, теоретичні аспекти розвитку туризму з позиції фізичного виховання полягають у розгляді його як комплексного засобу оздоровлення, фізичного розвитку та виховання студентів. Системне впровадження туристичної діяльності в освітній процес закладів вищої освіти сприяє підвищенню рівня фізичної підготовленості, формуванню здорового способу життя та розвитку особистості майбутнього фахівця.

1. Ареф'єв В. Г., Єдинак Г. А. Теорія і методика фізичного виховання : підручник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2017. 384 с.

2. Круцевич Т. Ю., Воробйов М. І., Безверхня Г. В. Теорія і методика фізичного виховання : у 2 т. Київ : Олімпійська література, 2019. Т. 1. 392 с.

3. Про туризм : Закон України від 15.09.1995 № 324/95-ВР (зі змін. і допов.) // Відомості Верховної Ради України. 1995. № 31. Ст. 241.

ВПЛИВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА СТАН ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Оксана Павлишин,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Рухова активність є однією з основних складових здорового способу життя. В умовах сучасного суспільства, де більшість молоді веде малорухомий спосіб життя, зростає потреба в популяризації фізичної культури серед студентів. Систематична фізична активність дозволяє підтримувати оптимальний рівень фізичного та психоемоційного здоров'я, зменшує ризик розвитку хронічних захворювань, сприяє покращенню соціальної адаптації та загального самопочуття.

Метою дослідження є з'ясування впливу регулярної рухової активності на загальний стан здоров'я студентської молоді, визначення основних перешкод до активного способу життя та розробка практичних рекомендацій щодо покращення фізичного виховання у закладах вищої освіти. Для досягнення поставленої мети були використані наступні методи: анкетування студентів різних факультетів, спостереження за рівнем участі в спортивно-масових заходах, аналіз статистичних даних щодо стану здоров'я, а також порівняльний аналіз результатів між активними та пасивними учасниками дослідження. Окрім кількісного аналізу, було проведено серію фокус-груп із метою якісного вивчення мотивації та ставлення студентів до фізичної активності.

Результати цих фокус-груп показали, що студентам бракує елементарних знань про вправи, техніку безпеки та принципи побудови тренування. Також студенти вказували на позитивний вплив групової динаміки – у компанії однодумців значно легше почати та підтримувати активний спосіб життя. Важливим є і той факт, що фізична активність слугує для багатьох формою емоційної розрядки, допомагає долати стрес та знижує прояви тривожності, які часто спостерігаються у студентському

середовищі. Таким чином, формування позитивного середовища для фізичного самовираження може мати довготривалий ефект на загальне здоров'я молоді.

За наявності інвентаря, сучасних фітнес-залів, доступності спортивних майданчиків а також можливості безкоштовної участі у спортивних секціях відсоток залучення студентів до рухової активності зростає майже вдвічі. Крім того, важливу роль відіграють інформаційні кампанії, зокрема через соціальні мережі, які здатні мотивувати молодь на зміни стилю життя, демонструючи переваги активного дозвілля. У результаті дослідження виявлено, що студенти, які регулярно займаються фізичними вправами (не менше трьох разів на тиждень), мають кращі показники фізичного стану: вищий рівень витривалості, силових якостей, координації та гнучкості. Окрім цього, серед них спостерігалось зниження рівня тривожності, покращення сну та загального настрою.

Регулярна фізична активність позитивно впливає не лише на фізичний, а й на психоемоційний стан студентів. Вона сприяє формуванню здорового способу життя, підвищенню рівня самодисципліни, самоповаги та відповідального ставлення до власного здоров'я. Фізичне виховання у ЗВО має бути адаптивним, сучасним і спрямованим на розвиток внутрішньої мотивації молоді до активного життя. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення ефективності різних форм фізичного виховання, мотиваційних стратегій та інноваційних підходів у популяризації рухової активності серед студентської молоді. Також важливо вивчити вплив цифрового середовища та соціальних мереж як можливого інструменту залучення молоді до активного дозвілля.

1. Безугла В. Ф. Основи фізичного виховання. Київ: Центр учбової літератури, 2019.

2. Оржеховська Л. Ф. Фізична активність і здоров'я. Львів: СПОЛОМ, 2020.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Галина Кроншталь,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

В даній тезі представлені основні мотиви до занять фізичною культурою засобами рухливих ігор. Формування мотивації учнів до занять

фізичною культурою є однією з актуальних задач сучасного шкільного фізичного виховання. Особливо це стосується середнього та старшого шкільного віку, коли інтерес до рухової активності, використання часу, пріоритети можуть змінюватися [1]. У цьому контексті застосування рухливих ігор як засобу фізичного виховання виглядає перспективним напрямом, оскільки ігрова діяльність спонукає до активності, забезпечує емоційне забарвлення і створює умови для формування позитивного ставлення до фізичних вправ.

Метою роботи є проаналізувати основні умови формування мотивації учнів до занять фізичною культурою засобами рухливих ігор.

Дослідження науковців показують, що рухливі ігри-це одна з найбільш ефективних форм фізичного виховання, що мотивують учнів до занять фізичною культурою. Мотивація до занять фізичною культурою – це система мотивів, інтересів, потреб учня, які спонукають його брати участь у фізкультурній діяльності [2].

Процес формування мотивації за допомогою рухливих ігор включає кілька важливих аспектів: створення умов для прояву інтересу, використання вікових та індивідуальних особливостей учнів. Організаційно-методичні умови можуть суттєво вплинути на ефективність формування мотивації. До таких умов належать: підбір рухливих ігор з урахуванням інтересів учнів, врахування фізичної підготовленості, чіткого пояснення правил, створення безпечних і комфортних умов для виконання [3].

Отже, засоби рухливих ігор у фізичному вихованні учнів середнього та старшого шкільного віку є основним чинником активізації мотивації, створюють умови для добровільної участі, підсилюють позитивне ставлення до уроків фізичної культури і можуть зменшити проблему зниження рухової активності школярів. Системне і методично обґрунтоване використання таких ігор дозволяє реалізувати потенціал учнів, сприяє формуванню життєво важливої звички до фізичної активності та здорового способу життя.

1. Веселовський А. П., Данилків С. В. Рухливі ігри як засіб підвищення рухової активності молодших школярів під час уроків фізичної культури. 2023. С. 30–34.

2. Мацків М. В. “Формування мотивації до занять фізичною культурою учнів середнього шкільного віку” – кваліфікаційна робота, Херсонський держ. ун-т, 2020.

3. Язловецька О. В. “Проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти в Україні”. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ірина Кушнір,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

У наш час стає необхідним подальше удосконалення системи фізичного виховання, підвищення її результативності у справі всебічного розвитку кожного студента. Одним із перспективних напрямків удосконалення фізичного виховання є інтегроване навчання. Інтеграція – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів. Досить вдалими, з погляду нашої проблеми, є розуміння інтеграції В.К. Сидоренком, який стверджує, що інтеграція характеризується як цілеспрямоване об'єднання, синтез певних навчальних дисциплін у самостійну систему цільового призначення, спрямовану на забезпечення цілісності знань і умінь, а також трактування М. Сови, що розкриває інтеграцію як процес взаємопроникнення, який означає не розчинення одного в іншому, а їхню єдність, збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів [3].

У системі вищої освіти фізичне виховання може бути інтегроване з медико-біологічними дисциплінами (анатомія, фізіологія, біохімія, гігієна) тому, що вони є теоретичною основою фізичного виховання та сприяють глибшому розумінню впливу фізичних вправ на організм людини. Інтеграція цих знань дозволяє студентам усвідомити вплив фізичних вправ на функціональний стан організму, науково обґрунтувати підбір фізичних навантажень з урахуванням функціонального стану, вікових та індивідуальних можливостей організму. Навчить студентів самоконтролю та саморегуляції фізичного стану.

Також, фізичне виховання можна інтегрувати з психолого-педагогічними дисциплінами, які формують свідоме ставлення до здоров'я, сприяють розвитку мотивації до занять систематичною руховою активністю та спортом, навчають студентів емоційної стійкості, комунікативних навичок та здатності до саморефлексії.

Інтегруючи фізичне виховання з професійно-орієнтованими дисциплінами студенти навчаються адаптовувати фізичні вправи до вимог майбутньої професії з урахуванням умов праці, характеру навантажень та можливих професійних ризиків. Такий підхід дозволить студентам усвідомити практичну значущість фізичного виховання для успішної професійної діяльності та підтримання здоров'я.

Теорія і практика фізичного виховання переважно орієнтовані на формування основних фізичних якостей у студентів (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості й т.д.). Використання міжпредметних зв'язків у фізичному вихованні підвищує якість засвоєння навчального

матеріалу, сприяє розвитку критичного мислення та здатності застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Отже, впровадження інтегрованих занять у процес фізичного виховання студентів є перспективним напрямом удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти.

1. Бойко Є. Г., Рафальська О. О., Юхимович Г. П. Інтегрований підхід до навчання в освітньому процесі. Управління розвитком складних систем. 2019. Вип. 38. С. 92–97.

2. Круцевич Т., Пангелова Н., Москаленко Н. Фізичне виховання в закладах освіти: сучасний стан і реалії сьогодення. Спортивний вісник Придніпров'я. 2023. № 1. С. 67–77. DOI: <http://dx.doi.org/10.32540/2071-1476-2023-1-067>.

3. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.

ЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

Лідія Бітківська,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Післявоєнне відновлення України супроводжується значними викликами для системи освіти та стану здоров'я студентської молоді. За останні роки спостерігається істотне зниження рівня фізичної підготовленості першокурсників, що зумовлено сукупною дією низки негативних чинників: тривалим дистанційним навчанням, обмеженням рухової активності в період пандемії, підвищеним психоемоційним навантаженням унаслідок воєнних дій та зміною умов життя значної частини молоді.

У результаті зросла кількість студентів, які зазнали стресу, травматичного досвіду та вимушеного переміщення, що негативно позначилося на їхньому фізичному й психоемоційному стані. У цьому контексті фізичне виховання у закладах вищої освіти (ЗВО) виконує не лише традиційні оздоровчі функції, а й виступає ефективним засобом реабілітації, психологічної підтримки та соціальної адаптації молоді.

Метою роботи є обґрунтувати значення фізичного виховання для студентів першого курсу ЗВО в умовах післявоєнного відновлення

України як чинника збереження здоров'я, адаптації до навчання та соціалізації студентської молоді.

Фізичне виховання є одним із ключових компонентів здоров'язбережувальної діяльності у ЗВО. Регулярна рухова активність сприяє покращенню функціонального стану серцево-судинної, дихальної та опорно-рухової систем, підвищенню рівня загальної фізичної підготовленості та адаптаційних можливостей організму студентів [1].

Післявоєнний період характеризується зростанням рівня психоемоційної напруги серед студентської молоді, що проявляється у тривожності, емоційному виснаженні та зниженні соціальної активності. Фізичне виховання в цьому контексті виступає ефективним засобом психоемоційної стабілізації та відновлення психологічної рівноваги. Наукові праці українських авторів доводять, що фізичні вправи сприяють зниженню рівня стресу, покращенню емоційного стану та формуванню позитивної самооцінки студентів [2].

Важливою є й соціалізуюча функція фізичного виховання. Участь у колективних формах рухової діяльності, спортивних іграх та фізкультурно-оздоровчих заходах сприяє налагодженню міжособистісних контактів, формуванню навичок командної взаємодії, відповідальності та взаємопідтримки.

У контексті післявоєнного відновлення України фізичне виховання сприяє вихованню соціально відповідальної особистості, здатної до самодисципліни, подолання труднощів та активної життєвої позиції. Реалізація виховного потенціалу фізичної культури відповідає державним пріоритетам розвитку освіти та охорони здоров'я молоді [3].

Фізичне виховання студентів першого курсу ЗВО в умовах післявоєнного відновлення України є важливим чинником збереження фізичного й психічного здоров'я, адаптації до навчального процесу та формування соціально значущих якостей молоді. Воно охоплює не лише оздоровчий, а й реабілітаційний, соціальний і виховний аспекти. Удосконалення змісту та форм організації фізичного виховання з урахуванням сучасних викликів сприяє підготовці активного та конкурентоспроможного покоління, здатного долучитися до відбудови держави.

1. Грибан Г. П. Фізичне виховання і здоров'я студентської молоді. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2020. 256 с.

2. Козіна Ж. Л., Базилевич Н. О. Психофізіологічні аспекти адаптації студентів до навчання у ЗВО. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2021. № 3. С. 15–20.

3. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку фізичного виховання і спорту у закладах освіти. Київ : МОН України, 2021.

РОЛЬ ВАСИЛЯ ІВАНЧУКА У РОЗВИТКУ ШАХІВ В УКРАЇНІ

Святослав Попович,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Василь Михайлович Іванчук – одна з найвидатніших постатей в історії шахів та без перебільшення головний символ української шахової школи. Його творчість, багаторічні досягнення та особлива філософія гри зробили величезний вплив на формування шахового середовища не лише в Україні, а й далеко за її межами. Для цілого покоління гросмейстерів Іванчук став еталоном інтелектуальної глибини, творчої сміливості та відданості шахам [1].

Коротка біографія та становлення. Народився Іванчук 18 березня 1969 року в місті Копичинці на Тернопільщині. З раннього дитинства виявляв неабияку цікавість до інтелектуальних ігор та переважав своїх однолітків у логічному мисленні. Перші серйозні уроки шахів він отримав у місцевому шаховому гуртку, де його талант швидко став очевидним. Уже в підлітковому віці він вигравав регіональні змагання та привернув увагу тренерів [2].

Подальше становлення Іванчука пов'язане зі Львовом, де він почав навчатися під керівництвом відомого тренера Михайла Шпильмана. Саме у Львові, у місті з багатими шаховими традиціями, сформувався його неповторний стиль. У 1980-х роках юний Василь стрімко піднявся до тодішньої еліти. У 1987 році він виграв чемпіонат світу серед юніорів до 18 років, що стало знаковим кроком у його кар'єрі [2].

У 1988 році Іванчук отримав звання гросмейстера, а вже наступного року світовий шаховий рейтинг визнав його третім найсильнішим шахістом планети. Це була справжня сенсація, адже поруч з ним у списку були такі легенди, як Гаррі Каспаров та Анатолій Карпов. Шахова кар'єра Іванчука надзвичайно багата на блискучі перемоги. Він понад три десятиліття стабільно виступав на найвищому рівні та залишався конкурентом для будь-якого суперника, незалежно від рейтингу чи стилю гри [1].

Перемога у Лінаресі 1991 року. Одним із найвидатніших досягнень Іванчука є перемога на супертурнірі в Лінаресі 1991 року, який шахова спільнота називала “Вімблдоном” шахів. У тому турнірі зібралися найсильніші гросмейстери світу, але саме молодий українець зумів продемонструвати блискучу форму. Він випередив Каспарова, Карпова,

Крамника та інших зірок, а його партії того турніру досі визнають класичними зразками стратегічної та тактичної майстерності.

Успіхи на чемпіонатах світу та Кубку світу. Іванчук неодноразово брав участь у змаганнях за звання чемпіона світу. У 2002 році він пробився до фіналу нокаут-чемпіонату ФІДЕ, де зустрівся з іншим українцем – Русланом Пономарьовим. Хоча в тому матчі Іванчук поступився, сам вихід до фіналу був історичним досягненням.

У 2011 році він здобув Кубок світу, продемонструвавши справжню універсальність: у його виконанні блискуче поєднувалися стратегічні плани, глибокі ендшпілі та сміливі тактичні рішення. Також він вигравав командні змагання на Шахових олімпіадах, де разом зі збірною України став дворазовим олімпійським чемпіоном (2004 та 2010 роки).

Елітні турніри та світова популярність. За свою кар'єру Іванчук перемагав у десятках міжнародних турнірів: Вейк-ан-Зее, Тілбурзі, Софії, Москві, Сараєво, Мадриді, Монреалі та інших містах. Його рейтинг у найкращі роки перевищував 2780 балів – показник, який був доступний лише обраним гравцям світового рівня.

Крім класичних шахів, Іванчук успішно виступав у рапіді та бліці. У 2016 році він став чемпіоном світу з блискавичних шахів, здолавши багатьох молодих зірок та підтвердивши, що його талант не знає вікових меж.

Стиль гри та вплив на українську шахову школу. Стиль Василя Іванчука – унікальний у шаховому світі. Його часто називають «поетом шахів» або «генієм настрою», оскільки його партії відзначаються неймовірною різноманітністю та творчим вмістом. На відміну від багатьох гротмейстерів, які роблять ставку на конкретний набір дебютів, Іванчук майже кожну партію починає по-новому, обираючи іноді маловідомі або рідкісні схеми.

Універсальність та глибина мислення. Іванчук однаково добре грає і відкриті, і закриті дебюти, відчуває як динамічні, так і позиційні позиції. Він може створювати комбінаційні шедеври з жертвами фігур, а може тонко перегравати суперників у технічних ендшпілях. Його репертуар охоплює буквально всі дебютні системи – від найпопулярніших до майже забутих.

Саме ця енциклопедичність і є однією з головних причин його впливу на українських шахістів. Партії Іванчука вивчають як приклади неймовірної гнучкості мислення та вміння знаходити нетривіальні рішення у складних ситуаціях.

Приклад для покоління українських гротмейстерів. Серед українських шахістів практично немає гравця високого рівня, який би не надихався творчістю Іванчука. На його партіях виростили десятки молодих талантів: Олександр Арещенко, Юрій Кузубов, Мартин Кравців, Олександр Моїсеєнко, Антон Коробов та багато інших.

Його приклад навчив ціле покоління українських шахістів, що велика шахова майстерність неможлива без широти інтелектуальних інтересів. Відомо, що Іванчук вільно володіє багатьма мовами, цікавиться літературою, математикою, історією та філософією, а це формує образ шахіста-мислителя, характерний саме для української школи [2].

Особистість і внесок у шахову культуру. За межами турнірної дощечки Іванчук відомий як надзвичайно скромна, інтелігентна та неконфліктна людина. Він ніколи не прагнув бути зіркою у медійному сенсі, уникав скандалів та гучних висловлювань. Його життя – це тихе служіння шахам, внутрішній світ яких для нього важливіший за зовнішню популярність. Ця особистісна риса зробила його моральним авторитетом у шаховому середовищі. Молоді гравці не лише вчать у нього технічним аспектам гри, але й переймають його ставлення до шахів як до мистецтва та інтелектуальної дисципліни.

Шахові коментарі, лекції, творчі ідеї. Іванчук неодноразово ділився своїми знаннями через лекції, майстер-класи, виступи та коментарі. Його вважають одним з найглибших аналітиків сучасності. Його думки про дебютну теорію та середню гру часто випереджають час, а окремі ідеї з його партій згодом стають класичними.

Формування іміджу України як шахової держави. Завдяки Іванчуку Україна стійко увійшла до кола найсильніших шахових країн світу. Його успіхи у 1990–2010-х роках формували міжнародний імідж української збірної як інтелектуально сильної, технічно досконалої та творчої команди.

Він неодноразово ставав першим номером збірної на олімпіадах, задаючи тон командній грі та підвищуючи авторитет українського шахового руху.

Внесок Василя Іванчука в українські шахи без перебільшення колосальний. Він не лише досяг унікальних спортивних результатів, але й сформував цілу філософію, за якою шахи – це не просто змагання, а творчий процес, що розкриває глибину людського розуму. Його партії стали навчальним матеріалом для тренерів і гротмейстерів, його стиль мислення – прикладом для наслідування, а його особистість – стандартом інтелектуальної шляхетності та професійної відданості. Іванчук подарував Україні не один десяток яскравих перемог, але ще важливіше – подарував напрям, у якому українські шахи можуть розвиватися й надалі. Для сучасних і майбутніх поколінь українських шахістів він залишається взірцем геніальної гри, творчої свободи та любові до шахового мистецтва.

1. Kasparov G. My Great Predecessors. Part V: Topalov, Kramnik, Anand, Ivanchuk. London: Everyman Chess, 2006. 528 p.

2. Kalinichenko N. Vassily Ivanchuk: 100 Selected Games. Alkmaar: New In Chess, 2013. 304 p.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ АЕРОБІКИ

Лариса Горлова,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Аеробіка пройшла тривалий шлях розвитку – від науково обґрунтованої системи фізичної підготовки до масового та професійного виду рухової активності, що став важливою складовою сучасної фізичної культури та фітнес-індустрії [1].

Виникнення аеробіки пов'язують із 60-ми роками ХХ століття. Термін «аеробіка» (від грец. *aero* – повітря та *bios* – життя) був уведений американським лікарем і полковником ВПС США Кеннетом Купером. Він розробив систему фізичних вправ, спрямовану на розвиток серцево-судинної та дихальної систем, а також створив науково обґрунтовану систему самооцінки фізичного стану на основі аеробних навантажень. У 1968 році вихід його книги «Аеробіка» став фундаментом подальшого розвитку цього напрямку рухової активності [2].

Первинно програма К. Купера базувалася на циклічних видах навантажень – бігу, спортивній ходьбі та їзді на велосипеді. У 70-х роках ХХ століття завдяки Джекі Соренсен аеробіка набула танцювальної форми. Поєднання аеробних вправ із хореографією та музичним супроводом значно підвищило емоційність і доступність занять, що сприяло їх широкій популяризації серед населення [1].

Справжній прорив у розвитку аеробіки відбувся у 80-х роках завдяки діяльності Джейн Фонди. Випуск у 1982 році першої відеопрограми для занять удома зробив аеробіку масовим явищем. У цей період аеробіка поширилася й на території країн Східної Європи. У СРСР вона була відома під назвою «ритмічна гімнастика», а телевізійні програми 1980-х років сприяли її активному розвитку в Україні, де почали відкриватися секції при палацах культури та спортивних комплексах [3].

У 90-х роках класична аеробіка зазнала значної диференціації. З'явилися нові напрямки, зокрема степ-аеробіка, заснована Джин Міллер, а також аквааеробіка, слайд-аеробіка, сайкл-аеробіка, тай-бо, силові та різноманітні танцювальні форми аеробіки, що поєднували хореографічні елементи з аеробним режимом навантажень [1; 2].

Наприкінці ХХ століття аеробіка почала формуватися як професійний вид спорту – спортивна аеробіка. В Україні важливим етапом стало створення у 1991 році Федерації України зі спортивної аеробіки та фітнесу. Подальше визнання спортивної аеробіки

Міжнародною федерацією гімнастики (FIG) та проведення чемпіонатів сприяли її активному розвитку й популяризації серед молоді та спортсменів високого рівня [3].

Таким чином, аеробіка є багатогранним явищем, що поєднує оздоровчі, культурні та спортивні аспекти і продовжує активно розвиватися відповідно до потреб сучасного суспільства [1].

1. Круцевич Т. Ю., Воробйова І. Б., Безверхня Г. В. Теорія і методика фізичного виховання : підручник. Київ : Олімпійська література, 2021.

2. ACSM. ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription. – 11th ed. – Philadelphia : Wolters Kluwer, 2021.

3. FIG – Fédération Internationale de Gymnastique. Aerobic Gymnastics Code of Points 2022–2024. Lausanne, 2022.

СПЕЦИФІКА ТРАВМ В ТЕНІСІ

Олег Лядик,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Теніс – це складний і високодинамічний вид спорту, який поєднує технічно точні удари, швидкісні переміщення та координаційно непрості рухи всіх частин тіла. Саме тому спортивні травми в тенісі мають специфічний характер і часто пов'язані з поєднанням повторюваних рухів, раптових пікових навантажень і високих вимог до техніки виконання ударів. Однією з ключових причин травм у тенісі є постійна повторюваність ударних рухів. Подача, форхенд та бекхенд виконуються сотні разів під час тренування або матчу, і кожен такий рух включає активну роботу плечового суглоба, передпліччя, зап'ястка та корпусу. Коли певні м'язові групи перевантажуються, а техніка удару є недосконалою, виникають характерні тенісні ушкодження. Найвідомішим серед них є латеральний епікондиліт – «лікоть тенісиста». Це запальне ураження сухожиль розгиначів передпліччя, яке часто виникає у спортсменів, що багато використовують одноручний бекхенд або застосовують жорстку ракетку чи неправильний хват.

Плечовий суглоб у тенісі піддається особливо сильним навантаженням через швидкі обертальні рухи під час подачі. Різкі прискорення, максимальна амплітуда та високі сили створюють ризик тендинітів, синдрому защемлення (імпінджменту), запалення обертачів плеча або навіть часткової нестабільності суглоба. У молодших

спортсменів, які лише оволодівають технікою, особливо часто виникають перевантаження зап'ястка, адже цей суглоб відіграє важливу роль у формуванні верхнього обертання м'яча й амортизації удару [1].

Особливої уваги потребують проблеми з хребтом, насамперед поперековим відділом. Під час виконання подачі спортсмен виконує потужне скручування та прогин, що створює значний тиск на хребет і його м'язову систему. За відсутності добре розвинених м'язів-стабілізаторів це може призвести до хронічного перенапруження, м'язових спазмів або подразнення міжхребцевих структур. Саме тому тренування кора та глибоких м'язів спини є важливою частиною профілактики тенісних травм.

Поряд фізичними аспектами важливо враховувати й психологічний вимір тенісу. Оскільки це індивідуальний вид спорту, спортсмен опиняється в ситуації постійного психічного напруження: боротьба з власними помилками, необхідність швидко приймати рішення, збереження концентрації протягом усього матчу. Такі навантаження формують дисципліну, витримку, вміння регулювати емоції, що перегукується з ідеями гармонії тіла і духу, які свого часу наголошувалися теоретиками української фізичної культури.

Профілактика тенісних травм – це комплекс заходів, який передбачає опанування правильної техніки ударів, зміцнення плечового поясу, кора та нижніх кінцівок, обов'язкову ретельну розминку й заминку, а також раціональний підбір екіпірування.

Отже, специфіка травм у тенісі визначається технічними особливостями гри, високою інтенсивністю рухів та повторюваністю ударів. Усвідомлення цих факторів та правильне впровадження профілактичних заходів дають змогу не лише мінімізувати ризики, а й забезпечити тривале та безпечне заняття цим видом спорту [2].

1. Бойчук Р. І., Бондарчук Н. О. *Спортивна медицина: навчальний посібник*. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. 268 с.

2. Коваленко С. О. Травми в тенісі та методи їх профілактики. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 2. С. 45–53.

ОСНОВИ САМОЗАХИСТУ ДЛЯ ДІТЕЙ

Юрій Яремчук,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Діти – найцінніше та найвразливіше, що ми маємо. Коли наша дитина маленька, ми завжди знаходимося поруч, оберігаємо її. Часто

приймаємо за неї будь-які рішення, тим самим оберігаючи її від усього того, що може їй нашкодити. Але час плине, наші діти виростають, починають ходити до школи самостійно, з'являються друзі, вони починають пізнавати світ, який не такий простий і романтичний, як це здається в дитячому віці. Рано чи пізно їм доведеться зіткнутися із жорстокістю та байдужістю людей, які їх оточують. В силу своєї недосвідченості діти можуть потрапити в неприємності різного роду. Цифри таких неприємностей жахають. Щорічно в Україні зникає близько 8000 дітей. Це 22 дитини в день. 75 % – це підлітки, які пішли з дому. Це 2000 дітей. Вбитих, зґвалтованих, викрадених, не знайдених. 4700 дітей стають об'єктами сексуального насилля. Тільки 15 % розповідають про це батькам. Середній вік жертви – 13 років [1]. Вчителі, репетитори, родичі, сусіди, незнайомці на вулиці в транспорті – кожен з них може бути загрозою для вашої дитини. 67 % дітей зіштовхнулися із булінгом у школі. 40 % жертв про це нікому не розповідає. Перевірено на практиці: 19 із 20 дітей дошкільного віку підуть із дитячого майданчика із незнайомцем; 8 із 10 підлітків допоможуть незнайомцю донести сумку до авто; 2 із 3 підлітків підуть на зустріч із людиною, з якою спілкувалися у соцмережах [3].

Батькам треба чітко розуміти те, що діти рано чи пізно залишаться один на один з реальним світом. І саме на батьках лежить відповідальність розказати та навчити діток:

- Як розпізнати тих самих людей, які можуть їм нашкодити?
- Як поводити себе, коли до них чіпляються хулігани? Коли вступати у відкрите зіткнення, коли можна і словами розв'язати конфлікт, а коли потрібно тікати.
- До кого і як можна звернутися за допомогою?
- Як правильно поводитись, коли просять про допомогу сторонні люди?
- Передати навички – навчити дитину захищати себе фізично – віддати її в спортивну секцію, навчити прийомам самооборони [2].

Щоб дитина могла захищати себе, ми повинні сформувати у дитини здатність здійснювати самозахист – допомогти їй відчувати внутрішню здатність і готовність відстоювати себе. І ось ця, «внутрішня готовність і здатність захищати себе», виявляється не менш важливою, ніж передача знань і навичок. Тому що без неї знання і навички найчастіше важко застосувати на практиці. Самозахист дитини – це в прешу чергу внутрішня рішучість, яка не дозволяє втручатися у твої кордони [1].

Починаючи з найперших днів життя, наша батьківська задача полягає в тому, щоб дати зрозуміти своїй дитині що:

1. Дитина має право відмовляти, говорити «НІ!». Всім. Навіть батькам.

2. Дитина має право на шанобливе ставлення до неї в будь-яких ситуаціях і з боку будь-яких дітей, і з боку будь-яких дорослих.
3. Дитина має право на власну думку, власні речі, власну територію. І гарантія цього права не залежить від думки і настрою інших людей.
4. Дитина повинна вміти визнавати свої помилки, відповідати за свої дії.
5. Дитина повинна знати свої сильні сторони і власні обмеження [3].

Батькам слід розтлумачити дітям самі головні «НЕ МОЖНА» для дітей, які ігри не варто грати з іншими як з дорослими так і з однолітками. Коли батьки залишають дітей самих вдома, вони мають знати як себе поводити, у випадку непередбачуваних ситуацій (незнайомі особи стараються відкрити двері; коли в домі запахло димом або газом; куди звернутися за допомогою, якщо не додзвониться до батьків; дитина вміє відкривати і закривати двері і т.п.) [1].

-
1. Антон Фарб «Сам собі тілоохоронець».
 2. <https://vmpdu.edu.vn.ua/statti/navchyty-dytynu-zahyshchaty-sebe>.
 3. <https://kyiv.dityvmisti.ua/sportivno-razvazhlnij-kompleks-x-park/praktichnij-seminar-dityachij-samozahist-dlya-ditej-8-15-rokiv>.

ПОЄДНАННЯ ФІЗИЧНОЇ ТА ДОМЕДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО

Світлана Можаровська,

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту

У сучасних умовах підвищеної динаміки професійної діяльності та ризиків надзвичайних ситуацій особлива увага приділяється формуванню у здобувачів вищої освіти компетентностей, що забезпечують готовність до адекватної фізичної та психологічної реакції. Фізична та домедична підготовка виступає ключовим інструментом розвитку витривалості, сили, координації, а також здатності надавати невідкладну допомогу в екстремальних умовах. Актуальність дисципліни зумовлена необхідністю поєднання професійно-прикладних навичок та домедичних знань для забезпечення безпеки особистості та оточуючих.

Дисципліна «Фізична та домедична підготовка» є нормативною навчальною дисципліною для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теоретичні основи та практичні методики розвитку фізичних якостей особистості, професійно-прикладна фізична підготовка, формування функціональної витривалості та рухових вмінь засобами легкої атлетики, спортивних ігор, туристичної діяльності та кросфіт-тренувань; опанування техніки та тактики спортивного орієнтування і основ самозахисту в умовах підвищеного фізичного навантаження та стресових ситуацій. Первинні знання, вміння та навички щодо надання домедичної допомоги та виживання в екстремальних умовах [1].

Метою навчальної дисципліни «Фізична та домедична підготовка» є здобуття умінь та навичок, необхідних для виконання професійних завдань у екстремальних умовах.

Основними завданнями дисципліни «Фізична та домедична підготовка» є:

- формування системних знань, вмінь та навичок з спеціальної фізичної підготовки та особистої безпеки;
- вивчення техніки та тактики основ самозахисту;
- стимулювання мотивації до систематичної фізичної активності та підвищення фізичної підготовленості.

Поєднання фізичної та домедичної підготовки є ключовим аспектом даної дисципліни. Фізична підготовка забезпечує високу працездатність та витривалість, тоді, як домедична підготовка, гарантує знання та навички надання першої допомоги у надзвичайних ситуаціях [2]. Синергія цих компонентів дозволяє ефективно виконувати фізично складні завдання і оперативно надавати первинну допомогу.

Фізична підготовка забезпечить розвиток витривалості, сили, координації та швидкості реакції:

- аеробна витривалість підвищує здатність виконувати тривалі фізичні дії;
- силова витривалість дає можливість переносити важкі фізичні навантаження;
- швидкість і координація дозволяють швидко реагувати у критичних ситуаціях, уникати травм .

Домедична підготовка навчає надавати невідкладну допомогу та стабілізувати стан:

- оцінка стану потерпілого (свідомість, дихання, пульс);
- невідкладні заходи (зупинка кровотечі, накладання шини, непрямий масаж серця, штучне дихання);

Поєднання фізичної та домедичної підготовки базується на принципі взаємозв'язку фізичних та психологічних ресурсів:

- оптимізація часу реагування у надзвичайних ситуаціях;

- зменшення ризику травм у процесі виконання фізично складних маневрів підвищення загальної ефективності рятувальних дій;
- підвищення психологічної стійкості, що дозволяє діяти у стресових ситуаціях [3].

1. Фізичне виховання і спеціальна фізична підготовка : навч. посіб. / за ред. Т. Ю. Круцевич. Київ : Олімпійська література, 2019. 392 с.

2. Домедична допомога в надзвичайних ситуаціях : навч. посіб. / О. В. Бурлака, І. М. Ткаченко, С. О. Шевчук. Київ : Медицина, 2020. 256 с.

3. Основи безпеки життєдіяльності та цивільного захисту : підручник / В. П. Заплатинський, М. О. Іванюк, О. В. Ковальчук. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 328 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФУТБОЛЬНОГО АРБІТРА НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Юрій Можаровський,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Початковий етап підготовки футбольного арбітра є ключовою ланкою у формуванні майбутнього професіонала. Саме на цьому рівні арбітр засвоює базові знання про футбол, оволодіває основами Правил гри, знайомиться з вимогами до фізичної та психологічної підготовленості суддів, а також отримує перший практичний досвід у суддівстві. Ефективність подальшого навчання значною мірою залежить від того, наскільки якісно сформовано основи – теоретичні, фізичні, психологічні та практичні компоненти діяльності футбольного арбітра [2]. Тому дослідження змісту та особливостей початкової підготовки має важливе значення для оптимізації системи розвитку арбітражу в Україні.

Мета дослідження. Вивчити особливості підготовки футбольного арбітра на етапі початкової підготовки та визначити ключові компоненти формування базових професійних компетентностей.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз науково-методичної літератури, нормативних матеріалів IFAB, FIFA, UEFA та УАФ щодо підготовки арбітрів-початківців.

Результати дослідження та їх обговорення. На початковому етапі підготовки закладаються фундаментальні знання, уміння та навички, які визначають подальший розвиток арбітра [1]. Теоретична підготовка спрямована на засвоєння структури та логіки Правил гри, опанування

методики трактування ігрових ситуацій, розуміння принципів позиціонування та контролю матчу, а також ознайомлення з функціональними обов'язками арбітра. Важливою умовою є застосування доступних і ефективних форм навчання, таких як відеорозбори, мінілекції, моделювання ігрових епізодів та інтерактивні заняття, що сприяють кращому розумінню матеріалу [3].

Фізична підготовка на початковому етапі має загально-розвивальний характер і передбачає формування базових фізичних якостей – витривалості, швидкості, координації та спритності. Майбутні арбітри навчаються правильної техніки бігу, раціональної зміни напрямку руху, ознайомлюються з базовими тестами для оцінювання фізичного стану суддів у полегшеному форматі. Усвідомлення ролі рухової активності у ефективності суддівства сприяє формуванню здатності підтримувати оптимальне темпо-ритмічне навантаження під час матчу та обирати найраціональніші траєкторії переміщення.

Психологічна підготовка майбутнього арбітра включає розвиток упевненості у власних рішеннях, навичок самоконтролю та здатності протидіяти впливу зовнішнього тиску. На цьому етапі важливо сформувати стійкість до емоційних навантажень, навчитися аналізувати власні помилки та перетворювати їх на інструмент професійного зростання. Тренінги, спрямовані на розвиток психічної витривалості, дозволяють закласти основу для формування стабільної професійної поведінки під час матчів.

Практична підготовка передбачає участь у суддівстві навчально-тренувальних матчів, дитячо-юнацьких турнірів, виконання ролі асистента або 4-го арбітра, а також моделювання ігрових ситуацій. Аналіз рішень разом з інструктором сприяє корекції дій, закріпленню правильних навичок і формуванню вміння реагувати на ігрові епізоди оперативно та виважено. Комплексний підхід до всіх видів підготовки забезпечує поступовий розвиток компетентностей, необхідних для переходу до наступного етапу суддівської освіти.

Таким чином, комплексний підхід до навчання на стартовому рівні сприяє ефективному становленню майбутнього арбітра й забезпечує передумови для подальшого успішного розвитку в системі професійної підготовки суддів.

1. Дердо В. Г., Абдула А.Б. Правила гри у футбол. Методично-практичні коментарі для фахівців та початківців. Інформаційні матеріали IFAB, FIFA, UEFA, ФФУ. Київ, 2019. 226 с.

2. Ніколаєнко В. Особливості підготовки арбітрів для дитячо-юнацьких футбольних змагань. Молодь і спорт. 2023. № 5. С. 29–31.

3. Правила гри у футбол 2025/26. IFAB, 2024, 227 с.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДРАГАНБОТУ У ЛЬВІВСЬКІЙ ОБЛАСТІ

Любов Бенцак,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Актуальність обраної теми зумовлена зростанням ролі командних і масових видів спорту в сучасному суспільстві, зокрема таких, що поєднують фізичну активність, соціальну взаємодію та інклюзивність. Веслування на човнах «Дракон» є відносно новою спортивною дисципліною для України, проте демонструє динамічний розвиток і високі міжнародні досягнення. Дослідження регіонального досвіду розвитку драгонботу, зокрема у Львівській області, дозволяє простежити механізми становлення цього виду спорту, роль спортивних клубів і закладів вищої освіти у підготовці спортсменів, а також значення ветеранського та молодіжного руху у формуванні сталого спортивного середовища. Діяльність клубу «Отаман» є показовим прикладом успішної організації та міжнародної конкурентоспроможності українського спортивного осередку, що робить дану тему важливою як у науковому, так і в практичному вимірах розвитку фізичної культури і спорту.

Об'єкт дослідження. Процес становлення та розвитку веслування на човнах класу «Дракон» в Україні у контексті регіонального спортивного руху.

Предмет дослідження. Історичні особливості, етапи та форми розвитку драгонботу у Львівській області на прикладі діяльності спортивного клубу «Отаман».

Мета. Висвітлення історичних етапів становлення та розвитку веслування на човнах класу «драгонбот» у Львівській області на прикладі діяльності спортивного клубу «Отаман», а також аналіз його внеску в популяризацію цього виду спорту, формування спортивних традицій регіону й інтеграцію українських команд у міжнародний спортивний простір.

Завдання дослідження.

1. Охарактеризувати походження та основні етапи становлення драгонботу як виду спорту у світовому та українському контексті.
2. Проаналізувати передумови виникнення та діяльність клубу «Отаман» як осередку розвитку драгонботу у Львівській області.
3. Висвітлити основні етапи спортивних досягнень клубу «Отаман» на національному та міжнародному рівнях.
4. Визначити значення діяльності клубу «Отаман» для розвитку масового, ветеранського та інклюзивного спорту в регіоні.

Драгонбот (dragon boat) – це різновид веслування на довгих човнах, що передбачає чітко скоординовану роботу всього екіпажу. Його історія

налічує понад дві тисячі років і бере початок у Південному Китаї, де такі перегони були складовою традиційних святкових обрядів і ритуалів [1]. У сучасному спортивному форматі драгонбот остаточно сформувався в середині XX століття, а з 1991 року його розвиток координується International Dragon Boat Federation (IDBF). В Україні цей вид спорту з'явився у 2000-х роках і швидко здобув популярність як командна дисципліна, орієнтована на широке залучення молоді та ветеранів спорту.

Розвиток драгонботу у Львівській області нерозривно пов'язаний із діяльністю клубу «Отаман», заснованого у 2013 році. Клуб створили Андрій Маслюк та Роман Бундз. Раніше вони професійно займалися каное, їздили по різних світових змаганнях. Кістяк клубу створився на основі колишніх професійних веслувальників [4]. Також до складу команди увійшли викладачі кафедри фізичного виховання і спорту Львівського національного університету імені Івана Франка Араз Туваков, Любов Бенцак, Лариса Горлова та Віра Мудра.

Від самого початку команда зосередилася на класі «мастерс», що дало змогу швидко вийти на міжнародний рівень та сприяти популяризації драгонботу в регіоні. Після створення клубу у 2014 році команда одразу дебютувала на клубному чемпіонаті світу, де вона виборола перше місце на дистанції 2000 м та друге, на 500 м. Нині до складу клубу входять спортсмени різних вікових категорій: представлені юніори, клас «Прем'єр» (від 19 до 40 років), ветерани 40+ та ветерани 50+. Водночас у змаганнях класу «Прем'єр» беруть участь і чимало спортсменів ветеранського віку. На початковому етапі команда виступала виключно чоловічою «двадцяткою» у класі «Прем'єр». Уже в 2015 році спортсмени взяли участь у змаганнях у місті Рачіце (Чехія), де змагалися в категорії «Прем'єр» (одна «двадцятка» та дві «десятки»), здобувши 9 золотих і 2 срібні медалі. Окрім того, команда вперше стартувала у категорії 40+, де стала чемпіоном світу на дистанції 500 м у чоловічій «десятці» [2].

Перше міжнародне визнання команда здобула у Москві. А дебют у класі «мастерс» «Отаман» здобув на чемпіонаті Європи в Севільї (Іспанія) у 2019 році. Там спортсмени здобули чемпіонські титули та міжнародні нагороди. Львівські веслувальники тричі ставали абсолютними чемпіонами Європи в різних класах човнів і вікових групах. У спортивному доробку клубу – участь у чемпіонаті світу в Києві. В італійському місті Равенна, де відбувся XIV Клубний чемпіонат світу з веслування на човнах «Дракон». На міжнародних змаганнях у боротьбі за нагороди змагалися близько шести тисяч спортсменів, які представляли понад 160 клубів із 30 країн світу. За підсумками чемпіонату представники Львівського клубу «Отаман» вибороли срібну та бронзову медалі світової першості. У період з 3 по 7 липня 2024 року в чеському місті Рачіце відбувся XV Чемпіонат Європи з веслування на човнах

«Дракон». У континентальній першості взяли участь понад півтори тисячі спортсменів, які представляли 16 країн. Україну на змаганнях представляли 220 учасників у різних вікових категоріях. За підсумками збірна команда України здобула вражаючий медальний доробок – 29 золотих, 27 срібних і 7 бронзових нагород. Такий результат забезпечив українській команді перше місце в загальному заліку та перемогу в «Кубку європейських націй» – почесному трофеї, який вручається найуспішнішій збірній за результатами чемпіонату. Вагомий внесок у цей успіх зробили й викладачі Львівського університету, які вибороли такі нагороди: «Туваков Араз Миколайович – 3 золоті та 2 срібні медалі; Мудра Віра Володимирівна – 2 золоті та 2 срібні медалі; Бенцак Любов Іванівна – 3 золоті медалі; Горлова Леся Михайлівна – 3 золоті медалі». Також виступи на світовій першості у Пуерто-Принцесі (Філіппіни), де здобули золото на дистанціях 200м і 500м. Участь у змаганнях брали Туваков А. М. і Бенцак Л. І.

Вагомим досягненням стали й результати змагань у Бранденбурзі (Німеччина), де команда виборола призові місця на кількох дистанціях. Регулярна участь у міжнародних стартах дозволила львівській команді стати одним із найбільш досвідчених і титулованих центрів розвитку драгонботу в Україні.

Діяльність клубу «Отаман» є вагомим чинником розвитку спортивного життя Львівщини: тут проводяться регіональні змагання, активно функціонують молодіжні й університетські секції, а залучення ветеранів спорту сприяє ширшому утвердженню цього виду веслування в місцевому спортивному просторі. Просування командних водних дисциплін, зокрема драгонботу, узгоджується з актуальними тенденціями становлення масового та інклюзивного спорту.

1. International Dragon Boat Federation (IDBF). “Home.” <https://www.dragonboat.sport/>.

2. Україна Молода. “Боротьба «драконів» на водах Дніпра: понад 2 тисячі спортсменів у Києві змагалися на човнах.” <https://umoloda.kyiv.ua/number/3507/118/137350/>.

3. Zahid.Net. “Львівський «Отаман» завоював 10 нагород на клубному чемпіонаті світу з драгонботу.” https://zaxid.net/lvivskiy_otaman_zavoyuvav_10_nagorod_na_klubnomu_chempionati_svituz_dragonbotu_n1462603/amp.

4. Маслюк, Андрій. “Драгонбот, як вид спорту, набуває популярності”. Galinfo. https://galinfo.com.ua/news/andriy_maslyuk_dragonbot_yak_vyd_sportu_nabuvaie_populyarnosti_265089.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ФІЗИЧНІЙ КУЛЬТУРИ

Роман Бенцак,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

У сучасному світі фізична культура стикається з новими викликами, спричиненими змінами способу життя та технологічним прогресом [1]. Цифровізація суспільства, яка полегшує багато аспектів нашого життя, водночас призводить до зменшення фізичної активності [3]. Люди все більше часу проводять перед екранами, що сприяє розвитку малорухливого способу життя, гіподинамії та супутніх проблем зі здоров'ям [2]. Традиційні підходи до фізичної культури часто втрачають актуальність у сучасних умовах, що створює потребу в адаптації програм фізичної активності до реалій сьогодення [1].

Мета: аналіз основних викликів, з якими стикається фізична культура, та визначення шляхів їх подолання [1]. Особливу увагу приділено малорухливому способу життя через цифровізацію суспільства та необхідності оновлення програм фізичної культури відповідно до сучасних потреб [3].

Одним із головних викликів є зростання малорухливого способу життя. Сучасна людина проводить багато годин за комп'ютером чи смартфоном, працюючи, навчаючись або розважаючись [3]. Це призводить до фізичної пасивності, яка, у свою чергу, сприяє розвитку ожиріння, серцево-судинних захворювань, порушень постави та навіть психологічних проблем [2]. Малорухливість також негативно впливає на дітей, які все більше часу проводять за екранами замість активних ігор на свіжому повітрі [3].

Другий важливий виклик – необхідність адаптації програм фізичної культури до сучасних умов. Традиційні уроки фізкультури, орієнтовані на класичні види спорту, часто не відповідають інтересам молоді [1]. Багато людей прагнуть індивідуальних або нестандартних форм фізичної активності, таких як фітнес, йога, стріт-воркаут чи танці [2]. Відсутність інновацій у підходах до фізичної культури може знижувати її популярність, особливо серед молодого покоління [3].

Сучасні виклики фізичній культурі – це не лише проблеми, але й можливості для розвитку [1]. Малорухливий спосіб життя та цифровізація вимагають від суспільства нових підходів до фізичної активності [3]. Адаптація програм фізичної культури до сучасних умов дозволить залучити більше людей до активного способу життя, зберегти їхне

здоров'я та покращити якість життя [2]. Інтеграція інноваційних рішень, використання технологій та індивідуальний підхід стануть ключовими кроками у подоланні цих викликів [1].

-
1. Каплан А.В. Журнал «Проблеми сучасної освіти». 2021.
 2. Науковий журнал «Спортивна наука України»
 3. Міністерство охорони здоров'я України. Рекомендації з фізичної активності. <https://moz.gov.ua/uk/jak-fizichna-aktivnist-vplivae-na-zdorovja-i-jaki-tipi-navantazhen-potribni-nam-schotizhnja>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СПОРТСМЕНІВ РІЗНИХ ВИДІВ СПОРТУ

Віра Мудра,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Метою дослідження було визначення рівня фізичної працездатності та особливостей функціональної підготовленості спортсменів різних видів спорту на етапах підготовчого періоду тренування [1]. У роботі проаналізовано показники фізичної підготовленості спортсменів-бадмінтоністів (24 особи), веслувальників (15 осіб) та волейболістів (20 осіб).

У процесі дослідження застосовувалися педагогічні спостереження, хронометраж, пульсометрія, Гарвардський степ-тест (ГСТ), а також методи математичної статистики. Отримані результати засвідчили достовірно високий рівень фізичної працездатності спортсменів у досліджуваних видах спорту, що узгоджується з сучасними уявленнями про адаптацію організму до систематичних тренувальних навантажень [2].

Найвищі середні показники індексу Гарвардського степ-тесту (ІГСТ) були зафіксовані у веслувальників – 105 у.о.; у бадмінтоністів – 90 у.о.; у волейболістів – 78 у.о. У частини спортсменів-бадмінтоністів ІГСТ досягав 100 у.о., тоді як максимальний показник, зареєстрований у веслувальників, становив 155 у.о. Це підтверджує високі вимоги до аеробної витривалості у циклічних видах спорту [1; 3].

Встановлено, що рівень фізичної працездатності за показниками ІГСТ має виражений індивідуальний характер, що необхідно враховувати при плануванні та корекції навчально-тренувального процесу. Найтісніший взаємозв'язок між ІГСТ і спортивним результатом визначено у веслувальників, тоді як у волейболістів цей зв'язок був найменш

вираженим, що зумовлено специфікою ігрової діяльності та переважанням анаеробних навантажень [2].

Аналіз частоти серцевих скорочень після 5-хвилинної фізичної проби показав, що найвищі значення (200–210 уд./хв.) спостерігалися у окремих волейболістів, проте вже через дві хвилини відновлення ЧСС знижувалася до 165 уд./хв. Найшвидше відновлення серцевого ритму до вихідних показників було зафіксовано у веслувальників, що свідчить про високий рівень функціональної адаптації їх серцево-судинної системи [3].

Додатково проаналізовано показники ІГСТ у 50 студентів загального курсу Університету, які не відвідують спортивні секції. Середнє значення становило 60 ± 6 у.о.: на початку навчального року – 56 ± 7 у.о., наприкінці – 62 ± 8 у.о. Отримані дані свідчать про позитивний вплив занять фізичного виховання навіть у студентів загальної групи, однак студенти, які займаються у спортивних секціях, демонстрували значно вищий рівень фізичної працездатності [1].

1. Круцевич Т. Ю., Воробйова І. Б., Безверхня Г. В. Теорія і методика фізичного виховання : підручник. Київ : Олімпійська література, 2021.

2. Bompa T., Buzzichelli C. Periodization: Theory and Methodology of Training. – 6th ed. Champaign : Human Kinetics, 2021.

3. ACSM. ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription. – 11th ed. Philadelphia : Wolters Kluwer, 2021.

ІГРОВІ ФОРМАТИ ШАХОВИХ ЗАНЯТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Богдан Полуліх,

аспірант факультету педагогічної освіти

У контексті сучасного компетентнісного підходу в освіті ігровий формат набуває особливої актуальності у початковій школі, оскільки дозволяє забезпечити залучення дітей до навчального процесу без надмірного навантаження, сприяє підтриманню стійкого інтересу та створює умови для активного мислення. Водночас діти вносять у гру й елементи власної уяви – чим вона багатша, тим цікавіша й змістовніша їхня діяльність. У грі значно більше, ніж у будь-якій іншій діяльності, дитина може виявляти свою самостійність, а це надзвичайно важливо для формування її як особистості [1].

Одним із засобів, які дозволяють інтегрувати логічні та математичні завдання у доступну для дитини форму діяльності, є шахи, які мають значний потенціал для використання в освітньому процесі початкової школи не лише як вид інтелектуального спорту, а передусім як ігрове середовище для розвитку мислення. Зокрема, в рамках дослідження Юхань Є із університету Лішуй (КНР) зазначив, що гейміфікація була однією з основних навчальних стратегій, і поєднуючи шахи з елементами гейміфікації, такими як рольові ігри та введення сюжетних фонів, дослідники значно стимулювали інтерес і участь дітей [2]. Під час шахових уроків, шахівниці та фігури створюють модель, у межах якої учні можуть оперувати просторовими образами, виконувати дії з підрахунку, порівняння та прогнозування, не володіючи при цьому повноцінними шаховими навичками. Для організації шахових ігор для здобувачів початкової освіти можливо виділити наступні види ігрових форм під час уроків:

1. Орієнтаційно-просторові ігри на шахівниці: учні переміщують фігури по дошці за заданими маршрутами або схемами. Це допомагає розвивати уявлення про простір, напрямки та положення об'єктів.

2. Логічні ігри на класифікацію та узагальнення: діти групують фігури за ознаками (колір, тип, положення), знаходять подібності та відмінності, виділяють закономірності. Це тренує уважність та спостережливість.

3. Ігри на лічбу та кількісні відношення: завдання передбачають підрахунок фігур, порівняння їх кількості, визначення більшої чи меншої групи. Такі вправи закріплюють навички лічби та розуміння кількісних відношень.

4. Ігри з елементами алгоритмізації: діти виконують дії у певній послідовності (наприклад, рух фігури по маршруту «вперед–вправо–вперед»). Це допомагає навчитися дотримуватися правил і розуміти порядок виконання дій.

5. Ігри на прогнозування та прийняття рішень: учні на основі правил гри передбачають, який хід буде наступним, або яку фігуру краще пересунути. Це тренує здатність мислити наперед у простих ситуаціях.

Ігровий формат навчання з використанням шахів у початковій школі забезпечує не лише пізнавальну активність, а й підтримує інтерес, самостійність і внутрішню мотивацію учнів, що особливо важливо для здобувачів початкової освіти. Таким чином, застосування шахів як ігрового середовища є ефективним засобом інтеграції логічних і математичних завдань у навчальний процес початкової школи і відкриває перспективи для подальшого впровадження ігрових методик у початкову освіту.

1. Коберник М., Коваленко Н. Виховання дружніх взаємовідносин у дітей старшого дошкільного віку в трудові та ігрових видах діяльності. *Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики*. Збірник науково-методичних праць Частина I. 2016. С. 93–96.

2. Ye, Y. (2025). Research on the application of chess teaching in the intellectual development of young children: analysis of educational models and strategies. *Front. Psychol.* 16:1592247. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1592247

ТАРАС ФРАНКО ПРО АНТИЧНІ ТРАДИЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Оксана Шукатка,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичного виховання та спорту*

Ілля Криворучко,

магістр 2 курсу фізичного факультету

Постать Тараса Франка залишається малодослідженою серед сучасних українських науковців. Його монографія «Історія й теорія руханки» є однією з перших фундаментальних праць, у якій українською мовою висвітлено історію світової та вітчизняної педагогіки здоров'язбереження, розкрито значення фізичної культури для підтримання здоров'я людини, а також подано основні принципи виконання фізичних вправ. Проте більшість вітчизняних педагогічних досліджень лише побіжно згадують цю працю, не аналізуючи її змісту та наукової цінності. Саме тому обрана тема набуває особливої актуальності в умовах повномасштабної війни, коли питання фізичного, психічного та духовного здоров'я нації виходять на перший план.

Монографія «Історія й теорія руханки» була видана в Коломиї у друкарні Адама Кисілевського у 1923 році. Цінним джерелом для дослідження є газета «Діло» від 22 грудня 1923 року, у якій Неро-Ховик опублікував рецензію на працю сина Каменяра. У ній, зокрема, містяться згадки про історію здоров'язбереження та фізичного виховання в епоху античності.

У рецензії Неро-Ховика, опублікованій у газеті «Діло», розділ монографії, присвячений історії світового фізичного виховання, охарактеризовано одним реченням: «В історії подає автор розвиток руханки, але від найдавніших часів, де ще зачинає зовсім природно від Греції, бо там уперше витворено систему руханки» [2]. Тарас Франко

розпочинає історичний огляд саме з давньогрецького періоду фізичного виховання, адже, на його думку, саме в цей час сформувалися основи системного підходу до рухової культури та закладено підвалини сучасних уявлень про збереження здоров'я. В розділі про історію світового фізичного виховання автор пояснює, що великою опорою для розвитку гімнастики в часи античності став рабовласницький устрій держави: «Торговельними зносинами дійшли Греки дуже швидко до певного ступня матеріального добробуту, на яким могла розвинутися висша духовна культура. Великою підпорою тої культури було невільництво, бо завдяки безплатній праці численних рабів вільні громадяни мали доволі часу займатися наукою, мистецтвом і руханкою» [3]. Д. Соловей підкреслював, що за своїм суспільним устроєм давня Греція була розвиненою рабовласницькою державою. Попри те, що Китай, Індія та держави Близького Сходу мали значно розвиненішу економіку й торгівлю, ніж антична Еллада, рівень фізичної культури в Греції був набагато вищим, ніж у цих країнах.

Далі у своїй монографії син Каменяра зазначає, що головною причиною занять гімнастикою в давньогрецькому суспільстві була збройна боротьба за власну державність в умовах постійних загарбницьких війн: «Окружені були Греки численними войовничими племенами, що тільки чатували на те, щоби знищити Греків і заволодіти їх богацтвами. І так сама боротьба за існування примусила Греків займатися пильно руханкою. Гімнастика мала їм дати перевагу над “варварами” та зрівноважити чисельну більшість ворожих сил» [3]. У Стародавній Греції гімнастика перетворилася на певну систему виховання та збереження здоров'я підрастаючих поколінь, оскільки потрібно було обороняти поліси та утримувати в покорі рабів, а також підготувати молодь до служби у війську, щоб збільшити резерв війська [1].

Тарас Франко також згадує і про спартанців, які використовували гімнастику виключно для військових потреб: «Спартанці, під натиском обставин підчинили гімнастику виключно військовим потребам, при чім занедбано зовсім розвиток духа. І та односторонна система виховання спинила значно культурний поступ Лякедемонців. Дівчата в Спарті вправляли на рівні з хлопцями і навіть ставали до змагань» [3]. Д. Соловей пояснив, що у Спарті діти виховувалися в батьківському домі до 7 років, після цього були розподілені в школи, які не мали собі рівних за рівнем жорстокості, рівнем дисципліни та витривалості. Гімнастику рабовласники використовували для розвитку сили, міцності та витривалості, сміливості та рішучості для військових цілей, тому була створена одна з найсильніших армій античного часу.

Тарас Франко багато згадує про філософів та лікарів, які розвинули погляди на здоров'язбереження, зокрема й про Гіппократа: «І так лікар Геродік із Селімбрії (коло 450 перед Хр.) приписував хорим гімнастику як

лік проти всіляких недуг. Його ученик Гіппократ (450-377) добір вправ робив залежним від клімату, пори року, погоди і відживлення руховиків, остерігав перед пересадом і поручав гімнастику для вдержання здоров'я» [3]. Гіппократ у трактатах стверджував, що при правильному та раціональному харчуванні відповідно пори року, клімату та погодних умов можна не тільки не набувати хронічних захворювань, а й мати чудову фізичну форму, самопочуття та зберегти власне здоров'я [4].

Проаналізувавши фрагменти з монографії Тараса Франка «Історія й теорія руханки», можна дійти висновку, що ця праця залишається актуальною й сьогодні в контексті розвитку історії фізичного виховання та має важливе значення для розуміння формування наукових і педагогічних поглядів українського освітянина початку ХХ століття.

1. Вільчковський Е., Пасічник В. Фізичне виховання в школах Греції. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [редкол.: А.В. Цьось та ін.]. Луцьк, 2015. № 3(31). С. 10–15.

2. Неро-Ховик. Тарас Франко. Історія й теорія руханки. Накладом «Сокола-Батька». Коломия-Львів, 1923. Ст. 200 [рецензія]. Діло. 1923. Чис. 206. Від 23. XII. С. 6.

3. Франко Т. Історія й теорія руханки. Коломия; Львів: Накладом «Сокола-Батька», 1923. 192 с.

4. Шукатка О., Криворучко І., Горлова Л., Мудра В., Бенцак Л. Синергізм здоров'язбережувальних ідей гіппократа в контексті розвитку дієтетики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 59–63. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-010>.

ЗМІСТ

Дмитро Герцюк. Наукова робота факультету педагогічної освіти у 2025 році: здобутки і перспективи..... 3

СЕКЦІЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

<i>Світлана Лозинська.</i> Нормативно-правові засади та форми здобуття дошкільної освіти: виклики сьогодення.....	12
<i>Олена Галян.</i> Структурно-циклічний підхід у підготовці майбутніх педагогів: когнітивний, соціально-ціннісний та креативний вимір формування компетентностей.....	14
<i>Наталія Вінарчук.</i> Від гри до професії: діяльнісний підхід у дошкільній освіті та університетській підготовці майбутніх вихователів	17
<i>Валентина Деленко.</i> Моторно-когнітивні вправи як чинник оптимізації нейропластичності у дітей дошкільного віку	19
<i>Людмила Кобилецька.</i> Мнемотехніка як чинник формування діалогологічної компетентності у дітей дошкільного віку.....	21
<i>Анна Собчук.</i> Створення мовного середовища для вивчення англійської мови в дитячому садку	24
<i>Марія-Тереза Шоловій.</i> Медіа як інструмент пізнання світу: можливості та обмеження для дітей дошкільного віку	27
<i>Богданна Турко.</i> Професійні компетентності педагога в інклюзивному просторі: критерії та стандарти.....	29
<i>Ольга Табака.</i> Сучасний інструментарій формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку	32
<i>Юлія Денисяк.</i> STREAM-освіта як інноваційний засіб формування предметно-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти	34
<i>Георг Буцак.</i> Цифрова трансформація в університеті як відповідь на виклики Європейського простору вищої освіти: досвід проєкту DigiUni	36
<i>Наталія Мачинська.</i> Кризи професійної діяльності науково-педагогічних працівників	40
<i>Юлія Деркач.</i> CLIL-підхід у підготовці майбутнього вчителя англійської мови: інтеграція предмету та мови.....	42
<i>Наталія Джура.</i> Особливості реалізації освітнього напрямку «Природничі науки» в системі STREAM-освіти.....	44
<i>Олена Луцинська.</i> Використання технології LUK у початковій школі	46
<i>Марта Проць.</i> Педагогічна майстерність і творчість учителя у процесі застосування ігрових технологій	48
<i>Наталія Яремчук.</i> Адаптивне навчання як аспект сучасної е-дистанційної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.....	51

<i>Галина Подановська</i> . Розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання	53
<i>Неля Сірант</i> . Роль цифрової грамотності в розвитку математичної культури учнів	56
<i>Надія Новосельська</i> . Використання застосунку SketchBook на уроках мистецтва	59
<i>Ольга Рибак</i> . Організація години спілкування в умовах школи повного дня	61
<i>Олександра Шаран</i> . Інтеграція штучного інтелекту в початкову освіту: інноваційні підходи до підготовки сучасного вчителя	63
<i>Марія Стахів</i> . Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності сучасного педагога	65
<i>Любов Нос</i> . Педагогічні умови формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти	68
<i>Ольга Галука</i> . Формування стійкості у здобувачів спеціальності АЗ «Початкова освіта» в умовах сучасних викликів	71
<i>Анна Войтович</i> . Професійна комунікація вчителя початкової школи: теоретичні орієнтири у площині сучасних освітніх викликів	73
<i>Оксана Винницька-Юсипович</i> . Методи та прийоми для навчання про Голодомор 1932–1933 років учнів початкової школи	75
<i>Христина Яворська</i> . Етапи формування готовності майбутніх учителів до розвитку культурної компетентності здобувачів початкової освіти	78

СЕКЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

<i>Леся Сікорська</i> . Особливості психологічної стійкості дітей з інтелектуальною недостатністю	80
<i>Ольга Ферт</i> . Співпраця у сфері інклюзивної освіти між факультетом педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка та Інститутом спеціальної освіти Університету імені Лейбніца в Ганновері, Німеччина. Проект німецької агенції академічних обмінів (DAAD) «Східне партнерство 2024–2026»	82
<i>Богдана Андрейко</i> . Ресурсно-орієнтовані та когнітивні методики у системі спеціальної освіти: досвід, інновації, перспективи	84
<i>Іван Сулятицький</i> . Психологічна роль шкільного курсу «Захист України»	86
<i>Мар'яна Порождько</i> . Особливості діагностики мовлення дітей різних вікових категорій	89
<i>Христина Сайко, Дарія Мигуль</i> . Організація корекційного середовища в роботі з дітьми із порушеннями сенсорних систем	92
<i>Людмила Гриньо</i> . Спеціальна методика розвитку словника дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями	95

<i>Наталія Семенів.</i> Психологічні аспекти впливу білінгвізму на мовленнєвий розвиток дітей.....	98
<i>Ольга Сидорович.</i> Формування стресостійкості та запобігання емоційному вигоранню у майбутніх спеціальних педагогів	101
<i>Роксоляна Призванська.</i> Використання логоритміки у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	103
<i>Зоряна Фалинська.</i> Профорієнтаційна робота з учнями із порушеннями слуху в умовах інклюзивної освіти	106
<i>Олена Буцак.</i> Виконання дослідницьких завдань під час практики з логопедії як складова наукового доробку студентів.....	109
<i>Святослав Слободян.</i> Умови успішної психолого-педагогічної роботи з особами з аутизмом у формуванні трудових навичок у процесі професійної реабілітації.....	111
<i>Арсен Тарнопольський.</i> Роль психологічного консультування батьків у підвищенні ефективності реабілітації дітей з розладами спектра аутизму.....	115

СЕКЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<i>Ольга Столярик.</i> Травмоінформована практика у соціальній роботі..	118
<i>Ірина Субашкевич.</i> Психологічні та соціальні передумови формування радикальних установок у неповнолітніх	122
<i>Валентина Стець.</i> Цифрова трансформація соціальної роботи в Україні: професійні ризики, вигорання та підготовка майбутніх фахівців	124
<i>Анастасія Перга.</i> Партнерство у кейс-менеджменті як основа ефективної соціальної підтримки сімей у складних життєвих обставинах	127
<i>Алла Марчук.</i> Сучасні технології соціально-психологічної підтримки дітей ВПО.....	129
<i>Олеся Цимбала.</i> Психосоціальна підтримка жінок, які проживають втрату в умовах війни	134
<i>Христина Боринець.</i> Використання сучасних практик соціальної роботи у роботі з дружинами ветеранів: потреби, виклики та перспективи	136
<i>Вікторія Лобода.</i> Модель ADDIE як інструмент педагогічного дизайну в розробленні онлайн-курсів у вищій освіті.....	139
<i>Леся Мартіросян.</i> Історичні моделі соціальної роботи та їхній вплив на професійну освіту	142
<i>Іванна Сухоцька.</i> Компетентнісний підхід у процесі підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в інклюзивному середовищі	147

СЕКЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<i>Лариса Ковальчук.</i> Культура наукового мовлення здобувачів вищої освіти як проблема дослідження	150
<i>Олексій Караманов.</i> Застосування технологій STEM/STEAM-освіти у музейному просторі: можливості і перспективи.....	153
<i>Марія Крива.</i> Використання тренінгів у професійній підготовці майбутніх педагогів.....	154
<i>Наталія Горук.</i> Особливості формування змісту дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для студентів педагогічних спеціальностей	157
<i>Надія Скиба.</i> Критерії оцінювання ефективності методики формування соціолінгвістичної компетентності засобами проектних технологій	159
<i>Ірена Товарницька.</i> Критичне мислення курсантів: педагогічні передумови формування та ключові виклики.....	161
<i>Марія Парфенюк.</i> Навчально-методичне забезпечення використання інструментів симуляційного навчання в медичній освіті.....	164
<i>Орест Барабаш.</i> Цифрові інструменти у формуванні soft skills у здобувачів вищої освіти	166
<i>Наталія Троханяк, Ірина Мицишин.</i> Викладання та навчання за допомогою соціальних мереж	168
<i>Олексій Мінашкін.</i> Культура цифрової безпеки як складник інформаційної культури здобувачів освіти	171
<i>Максим Дурняк.</i> Використання в освітньому процесі штучного інтелекту як симулятора навчальної діяльності студентів.....	174
<i>Оксана Ковалишин.</i> Особливості реалізації педагогіки партнерства в цифровому освітньому середовищі закладу освіти	176
<i>Марія Бургер.</i> Освітні втрати у вищій освіті України в умовах воєнного конфлікту: перспективи адаптації міжнародного досвіду	178
<i>Ольга Тарнопольська.</i> Ресурсний потенціал міжнародної програми ЕС2U для вдосконалення аспірантської підготовки.....	181
<i>Володимир Нос.</i> Вплив державної політики Канади на інтернаціоналізацію змісту університетської освіти	185
<i>Ірина Мицишин, Наталія Троханяк.</i> Домашня освіта як форма реалізації анскулінгу.....	187
<i>Христина Калагурка.</i> Емоційний інтелект як складова професійних здібностей педагога	189
<i>Євгенія Хланта.</i> Розвиток української освіти на межі ХІХ–ХХ століть: регіональні особливості в історико-педагогічному дискурсі.....	191

Ольга Бундза. Актуальність ідей дитиноцентризму
в педагогічній системі України від Сухомлинського до сучасності 193

СЕКЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

<i>Ірина Савка</i> . Фітнес тренди XXI століття	196
<i>Олег Мартинів</i> . Формування здоров'язбережувального середовища студентів	197
<i>Аразнепес Туваков</i> . Харчування спортсменів-дзюдоїстів.....	199
<i>Лілія Левків</i> . Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі закладів вищої освіти	200
<i>Степан Матула</i> . Теоретичні аспекти розвитку туризму.....	202
<i>Оксана Павлишин</i> . Вплив рухової активності на стан здоров'я студентської молоді	204
<i>Галина Крониталь</i> . Формування мотивації учнів до занять фізичною культурою засобами рухливих ігор.....	205
<i>Ірина Кушнір</i> . Інтегроване навчання у фізичному вихованні студентської молоді	207
<i>Лідія Бітківська</i> . Значення фізичного виховання для студентів першого курсу закладів вищої освіти в умовах післявоєнного відновлення України	208
<i>Святослав Попович</i> . Роль Василя Іванчука у розвитку шахів в Україні	210
<i>Лариса Горлова</i> . Історичні аспекти виникнення та розвитку аеробіки	213
<i>Олег Лядик</i> . Специфіка травм у тенісі.....	214
<i>Юрій Яремчук</i> . Основи самозахисту для дітей.....	215
<i>Світлана Можаровська</i> . Поєднання фізичної та домедичної підготовки у ЗВО.....	217
<i>Юрій Можаровський</i> . Особливості підготовки футбольного арбітра на етапі початкової підготовки	219
<i>Любов Бенцак</i> . Історичні аспекти розвитку драгонботу у Львівській області	221
<i>Роман Бенцак</i> . Сучасні виклики фізичній культурі	224
<i>Віра Мудра</i> . Порівняльний аналіз функціональної підготовленості спортсменів різних видів спорту	225
<i>Богдан Полуліх</i> . Ігрові формати шахових занять як засіб формування логіко-математичної компетентності.....	226
<i>Оксана Шукатка, Ілля Криворучко</i> . Тарас Франко про античні традиції фізичного виховання	228

МАТЕРІАЛИ
ЗВІТНИХ НАУКОВИХ КОНФЕРЕНЦІЙ
ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Випуск 11

Виходить з 2016 року

Комп'ютерна верстка *Наталія Троханяк*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 13,7 Тираж 90 прим. Зам.

Видавець та виготовлювач:

Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи.

Серія ДК № 3059 від 13.12.2007 р.