ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

МАТЕРІАЛИ

II ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
І МОЛОДИХ УЧЕНИХ

СУЧАСНА ОСВІТА В ГЛОБАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ: ВИКЛИКИ, ЗАГРОЗИ, ЕФЕКТИВНІ РІШЕННЯ

15 жовтня 2026 року



ТЕРНОПІЛЬ — 2026

II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених
«Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення»
(м. Тернопіль, 15 жовтня 2026 р.)

СУЧАСНА ОСВІТА В ГЛОБАЛЬНОМУ І НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИМІРАХ: ВИКЛИКИ, ЗАГРОЗИ, ЕФЕКТИВНІ РІШЕННЯ

Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених

15 жовтня 2026 року

Тернопіль 2026

УДК 37:005.745
С 91

ISBN 978-617-595-150-7

Рекомендовано вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
(протокол № 3 від 27 жовтня 2026 р.)

Рецензенти:
Кравець В. П., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, радник ректора Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
Бініцька К. М., доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри психології та освітології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
Пантюк М. П., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

С 91 Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Тернопіль, 15 жовтня 2026 р.) / упоряд.: Г. М. Мешко, І М. Шульга. Тернопіль : ТНПУ, 2026. 650 с.

У збірнику подано тези доповідей учасників ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених **«**Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення». Проаналізовано актуальні питання розвитку системи освіти в умовах сучасних викликів і загроз, запропоновано конкретні шляхи вирішення наявних проблем у національному та глобальному контекстах. Матеріали охоплюють широкий спектр тем, серед яких: методологічні засади розвитку освіти; інноваційні підходи до організації освітнього процесу в умовах запровадження Концепції Нової української школи; проблема підготовка педагогічних кадрів; реалізація спеціальної та інклюзивної освіти; соціопсихологічні основи освітньої діяльності; а також особливості управління закладами освіти в умовах воєнного стану.

Збірник містить результати наукових теоретико-емпіричних досліджень здобувачів вищої освіти і молодих учених, які спрямовані на розв’язання актуальних проблем у сфері освіти.

За достовірність даних, точність формулювань і висновків
несуть відповідальність автори матеріалів.

© Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, 2026

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО ОРГАНІЗАТОРІВ..... 16

СЕКЦІЯ № 1.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ І ЗАГРОЗ

Бондаренко Наталія
Педагогічні умови розвитку здатності обдарованої особистості до осмислення соціальних проблем..... **17**

Гудзь Ельвіра
Можливості ChatGPT у вивченні англійської мови студентами: переваги та обмеження..... **22**

Дигідь Людмила
Оформлення без помилок (методичні рекомендації з оформлення списку використаних джерел для наукових публікацій)..... **27**

Димовська Анна
Дослідницький підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи..... **31**

Масич Віталій, Костюк Богдан
Формування кібергігієни та навичок безпеки даних у здобувачів вищої освіти в умовах гібридної війни..... **36**

Левицький Олександр
Адаптація методики викладання практичних творчих дисциплін в умовах інклюзивної освіти..... **41**

Мацюк Уляна
Педагогіка партнерства у формуванні громадянської компетентності учнів на уроках історії..... **46**

Мірошник Юлія
Особливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища..... **51**

Сеньовська Надія, Нестайко Ірина
Історія захисника України як матеріал для системної виховної роботи..... **56**

Пеліховська Тетяна
Особистісні та професійні характеристики духовного лідера в науці..... **60**

Саввatєєв Євген
Проблема сегрегації в шкільній освіті ромських дітей на Закарпатті…….. **65**
Савич Софія
Контент шкільних підручників як загроза ретравматизації в умовах війни……..…….. **70**
Сеньовська Надія, Скуратко Тетяна
Національно-патріотичне виховання дітей та молоді засобами сучасної української літератури війни: терапевтичний аспект…….…… **73**
Сидоренко Марина, Жукович Інна
Цифрові інструменти та штучний інтелект у дистанційному навчанні англійської мови під час викликів сьогодення……..… **79**
Струтинська Діана
Сучасні методи та цифрові інструменти для вивчення іноземних мов…….…….. **82**
Чикало Ігор
Автономна локальна цифрова інфраструктура як засіб підтримання безперервності освітнього процесу в кризових умовах…….…… **85**
Шахрай Валентина
Протидія булінгу в учнівському середовищі: практики і підходи……. **90**
Яцишина Ольга
Освітнє середовище шведської школи: поєднання формальної освіти та молодіжних ініціатив…….…… **95**

СЕКЦІЯ № 2.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ І СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

Гембаровська Ганна
Від авторитарної педагогіки до педагогіки партнерства: трансформація ролі вчителя…….…… **99**
Гарасим Ігор
Професійна підготовка магістрів з економіки в умовах розвитку штучного інтелекту та Big Data: перспективи адаптації досвіду США в Україні……..…... **105**

Іващенко Артем
Адаптивне і персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту…… **110**
Марчак Людмила
Педагогіка партнерства на уроках історії: від трансляції знань до спільного дослідження минулого…… **114**
Нікітюк Богдан
Інтеграція мистецтв в освітньому процесі мистецького ліцею…… **118**
Слюсаренко Ніна
Освітня компонента «сучасні освітні технології та наукова дипломатія»: з досвіду викладання…… **122**
Станішевська Ольга
Довіра як основа партнерської взаємодії учасників освітнього процесу…… **126**

СЕКЦІЯ № 3.
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Вегера Ірина
Формування мистецько-творчої компетентності у дітей старшого дошкільного віку засобами казки…… **130**
Герасимчук Наталя
Педагогічні можливості використання казок Р. Кіплінга у моральному вихованні дітей дошкільного віку…… **133**
Головатюк Іван
Роль акторської майстерності у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти…… **138**
Довбенко Ольга
Актуальні проблеми дошкільної освіти у вимірах модернізації освітньої галузі…… **142**
Лесів Валентина
Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти в Україні…… **148**
Мушинська Юлія
Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності…… **151**

Попко Юля
Діагностика сформованості доброзичливості в дітей старшого дошкільного віку…….. **155**
Рудік Анастасія
Розвиток здоров'язбережувальних технологій у закладах дошкільної освіти в умовах сучасних суспільних викликів…….…… **158**
Савчук Наталія
Цифрова компетентність педагога як основа формування медіакультури дошкільника…….…….. **164**
Сиваш Марія
Психологічна безпека освітнього середовища як умова подолання посттравматичних стресових проявів у дошкільників…….…… **172**
Суханова Ніна
Виховання естетичних цінностей у старших дошкільників у закладах дошкільної освіти Німеччини: реалізація ідей в українському дошкіллі……..…… **176**
Хотлубей Альона
Образотворча діяльність як засіб розвитку креативності дітей молодшого дошкільного віку……. **180**

СЕКЦІЯ № 4.
НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА:
ДОСВІД, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Беспалова Катерина
Тестове оцінювання навчальних досягнень дев'ятикласників у процесі трудового навчання……..…… **185**
Боднар Алла
Система національно-патріотичного виховання учнів в умовах нової української школи (на прикладі Зборівського ліцею ім. Р. Завадовича)……... **190**
Бреславська Ганна, Подлінєва Катерина
Цифрові інструменти в освітньому процесі Нової української школи: можливості та виклики……..…… **195**
Бородюх Каріна
Формування в молодших школярів читацької діяльності……. **201**

Віннічук Вікторія
LEGO-технології як засіб розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках математики…….…….. **206**
Дацюк Ірина
Український музичний фольклор як чинник формування національної ідентичності та морально-естетичних цінностей учнів……... **213**
Гладишева Діана
Нова українська школа: досвід, реалії, перспективи розвитку…….…… **219**
Гордіюк Надія
Роль педагога в реалізації компетентнісного підходу в новій українській школі…….…… **225**
Дідух Марта
Дослідження рівнів сформованості екологічної культури у молодших школярів…….…… **228**
Кметик Андріана
Педагогіка партнерства як основа сучасної освітньої парадигми Нової української школи…….…… **233**
Криса Христина
Правове виховання учнів початкових класів на уроках «Я досліджую світ»……. **239**
Марчук Володимир
Від споживача цифрового контенту до його творця: роль STEM-гуртка у розвитку цифрових компетентностей школярів…….. **242**
Мєдвєдєва Евеліна
Мобільні застосунки як інструмент вивчення англійської мови……... **247**
Пастернак Устим
Розвиток мовленнєвої компетентності першокласників засобами ігрових технологій у контексті реалій Нової української школи……... **252**
Ребрій Олександр
Професійне становлення майбутнього вчителя в умовах інклюзивної освіти: досвід роботи асистентом учителя…… **257**
Романов Олександр
Шефська допомога школам Української РСР як чинник зміцнення матеріальної бази та розвитку практичного навчання з фізики (1950–1960-ті роки)……..…… **261**

Романча Артем
Розвиток soft skills у здобувачів освіти в процесі проєктного навчання робототехніці та пілотуванню БПЛА…… **266**
Роменська Катерина
Методи формування музично-слухових уявлень учнів в умовах реалізації концепції НУШ…….. **271**
Сакаль Ольга
Особливості формування психологічної готовності дитини до навчання у школі: структурні компоненти та показники…… **274**
Соловей Оксана
Дослідницький підхід у природничо-математичній освіті як засіб реалізації концепції НУШ…….. **278**
Чобот Хритина
Використання сучасних інноваційних методів у навчанні учнів початкових класів громадянської та історичної освітньої галузі…… **281**
Шайда Анастасія
Педагогіка партнерства в умовах дистанційного та змішаного навчання…… **284**
Шандрук Тетяна
Оцінювання професійної діяльності вчителя: проблеми та шляхи вдосконалення…… **291**
Шустікова Софія
Штучний інтелект на уроках української літератури…….. **296**
Якименко Поліна
Педагогіка партнерства як основа ефективної взаємодії учасників освітнього процесу нової української школи…… **301**
Якименко Світлана, Трач Софія
Формування ключових компетентностей молодших школярів в умовах сучасних викликів: досвід та перспективи нової української школи…….. **306**

СЕКЦІЯ № 5.
ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Бойко Наталія
Клуб молодого винахідника як простір розвитку дослідницьких компетентностей учнів у системі профільної середньої освіти…….. **311**

Бохан Юлія
Інтеграція CHIMACTIV у профільне навчання хімії: дослідницький підхід…….. **316**
Грабовська Зоряна
Реалізація основних завдань профільної середньої освіти в модельній навчальній програмі «Parler français. Із французькою по світу»…….. **321**
Добровольська Софія
Як технології змінили вивчення іноземних мов…….... **325**
Макогонюк Алла
Duolingo та гейміфікація у вивченні мов…… **330**
Матяш Анна
Вивчення англійської мови за допомогою фільмів і серіалів……... **335**
Мацюк Уляна
Профільна середня освіта в контексті сучасних освітніх трансформацій…… **339**
Плюсквік-Баран Юлія
Рання профілізація у закладах загальної середньої освіти: виклики і перспективи……..…… **344**
Сторожук Катерина
Використання мобільних застосунків для вивчення іноземних мов **348**
Федоруц Микола
Організаційно-педагогічні умови профільного самовизначення старшокласників в умовах академічного ліцею (на прикладі ТАЛУГ ім. І. Франка)……..……..…… **352**
Шевчук Юлія
Вивчення англійської мови через у музику та пісні…… **357**

СЕКЦІЯ № 6.
НАПРЯМИ І ЗМІСТ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Болотникова Тетяна
Періодизація розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України (1927–2020 рр.)…….. **362**
Довгошия Руслан
Шкільна медіація як засіб розвитку міжособистісної взаємодії підлітків…….. **367**

Пархін Вікторія
Енвайроментальний підхід в управлінні процесами екологізації освітнього середовища закладу середньої освіти в умовах сталого розвитку громади…… **371**
Пацалюк Лілія
Педагогічні стратегії та «Experieetntial Learning» у контексті підготовки майбутніх фотомитців…… **376**
Перехрист Наталія
Структура та призначення цифрового хабу як ефективного засобу підвищення якості цифрових навичок учнів закладів загальної середньої освіти…….. **379**

СЕКЦІЯ № 7.
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМ І ВИКЛИКІВ. ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСВІТНІ ТРЕНДИ СУЧАСНОСТІ

Оксана Бугрова, Єгор Кучеренко
Комунікативна компетентність майбутніх лікарів як чинник запобігання конфліктів в професійній діяльності…… **383**
Буряк Катерина
«Ефективна комунікація: чути і бути почутими» – досвід проведення тренінгів ефективної комунікації у центрі професійного розвитку та лідерства ТНПУ…….. **388**
Васько Антон
Формування лідерських якостей майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу в процесі професійної підготовки…….. **393**
Габрусєва Наталія, Алілуйко Сергій
Епістемічна автономія в університетському середовищі: маркери розрізнення обґрунтованого перегляду суджень і конформізму……. **398**
Гаврилюк Андрій
Розробка розширюваної CMS-платформи для створення та керування вебресурсами закладів освіти…… **402**
Горобець Кирило
Стратегії самостійного вивчення англомовної військової термінології курсантами ВВНЗ…… **406**

Гресько Василь
Зміст навчання майбутніх юристів цивільно-правової (приватноправової) спеціалізації магістерського рівня вищої освіти у закладах вищої освіти України: аналіз сучасних освітніх програм…….. **410**
Григоряк Анастасія
Педагогічні умови використання генеративного штучного інтелекту в самостійному навчанні студентів…… **415**
Гура Діана
Сучасні підходи до лікування акне…….. **420**
Єфіменко Андрій
Врахування навчально-пізнавального стилю при підготовці фахівців з ультразвукової діагностики……... **426**
Качур Микола
Педагогічна рефлексія у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в класі гітари…… **429**
Качур Олена
Модель методичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах мистецької школи…….. **434**
Касьянова Олена, Разумна Алла
Викладач як лідер в сучасній медичній освіті……..…... **439**
Кравчук Ольга
Навчально-науковий інститут як структурна складова університету в системі людиноцентричного управління вищою освітою в умовах реформ і суспільних викликів……... **443**
Кручова Соломія
Сучасні методичні підходи до організації неперервного навчання в закладах вищої освіти…… **448**
Кухарчук Мар'яна
Головні чинники ризиків у процесі впровадження інновацій у контексті управління закладом фахової передвищої освіти……..…… **451**
Лукіна Світлана
Використання коучингової моделі GROW у підтримці здобувачів вищої освіти в очному та цифровому форматах…… **456**
Лукичова Наталя
Командний підхід до проєктування міждисциплінарних STEM-уроків як засіб розвитку професійної компетентності вчителів……... **461**

Лучка Іван
Професійно-пропедевтичний аспект викладання математики майбутнім учителям початкової школи в умовах оновлення вищої освіти…….. **466**
Маруш Інна
Сучасні аспекти формування клінічного мислення фахівців галузі охорони здоров'я у закладах освіти…… **470**
Навольська Галина
Сучасні підходи до викладання латинської мови в системі професійної підготовки майбутніх філологів…… **474**
Навольський Святослав
Етичний маркетинг як чинник формування професійного іміджу майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки…….. **477**
Нестайко Ірина, Сеньовська Надія
Напрями післядипломної педагогічної освіти в польських закладах вищої освіти…….. **480**
Остапенко Анна
Бельгійські практики забезпечення якості фахової передвищої освіти: орієнтири для підвищення кваліфікації та неформального навчання викладачів…….. **486**
Сотер Марія
Трансформація підходів до іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України у першій чверті XXI століття…….. **491**
Чорний Олександр
Впровадження систем генеративного штучного інтелекту: операційне визначення і межі конструкта…… **496**

СЕКЦІЯ № 8.
ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Драгунцов Борис
Менторська підтримка молоді з особливими освітніми потребами у розробці підприємницьких проєктів…… **501**
Кіріллова Анна
Індивідуальний добір засобів АДК відповідно до комунікативних потреб користувача…….. **505**

Куліш Богдан
Практико-орієнтовані аспекти формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху…….. **510**
Курбанов Георгій
Онлайн-навчання в сучасному світі: перспективи та виклики…….. **515**
Нич Галина
Партнерська взаємодія учителя та асистента учителя в інклюзивному класі…… **518**
Турчина Катерина
Інноваційні підходи до підготовки майбутніх педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами…….. **526**

СЕКЦІЯ № 9.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КООРДИНАТАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Гарник Людмила
Освіта впродовж життя: досвід дорадчих програм у сфері птахівництва та інтеграція з AKIS…… **529**
Голкіна Регіна
Ментальне здоров’я педагога як умова професійного розвитку в системі освіти впродовж життя: ризики професійного вигорання та шляхи профілактики…….. **534**
Дереш Валентина
Профілактика булінгу дітей з соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами…… **538**
Козякова Світлана
Психологічні особливості особистісної тривожності здобувачів вищої освіти…….. **542**
Лазарук Андрій
Психологічні чинники взаємодії майбутніх психологів з системами генеративного штучного інтелекту…….. **547**
Несмашна Галина
Чи потрібне вчителю контейнерування…… **554**
Овчаренко Поліна
Особливості формування навчальної мотивації студентів…….. **557**

Орлова Ксенія
Роль емоцій у формуванні інтересу до навчання…….. **561**
Перепада Ксенія
Емоційний інтелект як чинник ефективної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі……..…… **565**
Реимонт Юлія
Самореалізація жінок середнього віку в контексті освіти впродовж життя…… **570**
Шведик Анастасія
Педагогіка партнерства як чинник формування безпечного освітнього середовища……..…….. **575**
Хомко Дарія
Вплив емоційного інтелекту на прийняття рішень……..…… **581**

СЕКЦІЯ № 10.
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Асютіна Анастасія
Дослідження гендерних стереотипів в організаційній культурі та управлінні закладом загальної середньої освіти……..…… **586**
Власенко Роман, Жадан Олександр
Цифрова безпека та кіберстійкість закладів освіти в умовах воєнного стану……..……. **591**
Вололовцева Тетяна
Управління якістю освітнього процесу в умовах змішаного навчання: інструменти моніторингу та оцінювання……..…… **595**
Горішна Оксана
Гуманістичний вимір управління змінами у закладах вищої освіти в умовах воєнних дій……..…… **599**
Данік Надія
Методи навчання: минуле для майбутнього……..…… **603**
Дук Ірина
Механізми розвитку взаємодії закладу освіти із соціальним середовищем…… **607**
Криванич Тетяна
Вплив традиційних та інноваційних стилів управління на психологічний клімат закладу освіти…….. **613**

Лисиця Юлія
Проблема формування інформаційно-комунікаційного середовища в управлінні закладом медичної освіти…… **618**
Олійник Надія
Структура і зміст ділової репутації закладу вищої медичної освіти….. **623**
Погорелко Оксана
Теоретичні засади та практичний досвід розвитку управлінської компетентності керівників закладів дошкільної освіти…….. **628**
Рожанський Антон
Управлінські механізми формування культури безпеки в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти…… **631**
Сєркова Надія
Управлінська стійкість закладу освіти в умовах війни…….. **636**
Шкода Марина
Самоменеджмент керівника дистанційної школи як засіб збереження функціонування закладу освіти в умовах воєнного стану…….. **641**
Шеремета Ірина
Управління процесом підготовки дітей до навчання у школі в системі початкової освіти…….. **645**

ВСТУПНЕ СЛОВО ОРГАНІЗАТОРІВ

Дорогі читачі!

Раді презентувати вам збірник матеріалів ІІ-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених *«Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення»*, яка відбулася 15 жовтня 2026 року на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Сьогодні освіта стикається з серйозними викликами, серед яких на першому місці – війна в Україні, що обумовлює економічні та соціальні труднощі, ускладнює забезпечення якісної освіти для підростаючого покоління. Тому постає нагальна потреба у пошуку ефективних рішень для забезпечення стабільності освіти та її адаптації до реалій сьогодення.

Мета конференції полягала у розгляді проблем сучасної освіти та обґрунтуванні основ й стратегій розвитку освіти в контексті сучасних процесів глобалізації та інтернаціоналізації; обговоренні тенденцій та перспектив розвитку освіти в умовах зовнішніх і внутрішніх загроз та викликів; представленні й узагальненні інноваційного педагогічного досвіду в координатах неперервної освіти; налагодженні співпраці та обміну досвідом між здобувачами вищої освіти, молодими вченими, науковцями та фахівцями-практиками.

Символічно, що конференція відбулася напередодні Всесвітнього Дня студента. Адже молодь, яка сьогодні робить перші кроки у науковій діяльності, є відзеркаленням інтелектуального та культурного потенціалу нації, від чого залежить її майбутнє, економічний і суспільний розвиток. Тому захід став своєрідною платформою для здобувачів вищої освіти та молодих учених, яка допомогла знайти однодумців, об’єднатись у науковій дискусії, продемонструвати свою позицію й обмінятись ідеями.

Сподіваємося, що матеріали конференції будуть корисними для здобувачів освіти, науковців, педагогічних працівників, фахівців-практиків, а також допоможуть визначити нові перспективні вектори майбутніх наукових досліджень у сфері освіти.

Бажаємо натхнення та нових наукових звершень задля нашої спільної справи – розвитку освіти в мирній і незалежній Україні.

З найкращими побажаннями
Організатори конференції

СЕКЦІЯ № 1.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ І ЗАГРОЗ

Наталія БОНДАРЕНКО,
доктор філософії,
старший науковий співробітник
відділу інтелектуального розвитку обдарованої особистості
Інституту обдарованої дитини НАПН України (м. Київ)
e-mail: nataliabondarenko098@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО ОСМИСЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ

Суспільні зміни ускладнили соціальне середовище, в якому формується й реалізується особистість. Інформаційні потоки, цифровізація комунікації, поширення систем штучного інтелекту, суспільна невизначеність і різноманіття соціальних позицій потребують уміння орієнтуватися в ситуаціях без однозначних оцінок і готових рішень, розуміти взаємозв'язки соціальних явищ та оцінювати наслідки рішень.

Для обдарованої особистості така проблема має особливе значення. Високі інтелектуальні та творчі можливості дають змогу глибше аналізувати складні явища, проте не гарантують соціальної зрілості й відповідального використання власного потенціалу. Тому в сучасних дослідженнях обдарованості дедалі більше уваги приділяється не лише когнітивному розвитку, а й соціальним та емоційним аспектам розвитку особистості. Так, американська дослідниця Е. Рінн, аналізуючи сучасний стан досліджень соціального та емоційного досвіду обдарованих осіб, наголошує на необхідності більш диференційованого підходу до його вивчення [7]. Інший аспект даної проблеми розглядають М. Еліас, Ф. Марсілі, Л. Фулмер, А. Морганті та Е. Бруно, які акцентують увагу на необхідності цілеспрямованого розвитку соціально-емоційних компетентностей обдарованих дітей в освітньому середовищі [6]. Тобто, розвиток

обдарованої особистості не доцільно обмежувати лише вдосконаленням її інтелектуальних і творчих здібностей; важливим є створення педагогічних умов, за яких ці можливості поєднуватимуться із соціальною зрілістю та відповідальністю.

Одним із проявів розвиненого соціального мислення є здатність осмислювати соціальні проблеми: розпізнавати їх, з'ясовувати причини й суперечності, аналізувати позиції та інтереси учасників, зіставляти рішення й передбачати наслідки. Важливими є аргументація власної позиції, її співвіднесення із соціальними цінностями та усвідомлення відповідальності.

Соціальне мислення охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний і поведінковий складники. Тому осмислення соціальної проблеми передбачає не лише інтелектуальний аналіз, а й оцінювання ситуації, урахування позицій інших, прогнозування наслідків і відповідальний вибір [2].

У сучасних українських дослідженнях соціальне мислення також розглядається у зв'язку з розвитком обдарованої особистості. Л. Ткаченко аналізує його як складник лідерської парадигми, пов'язуючи розвиток соціального мислення із соціальним інтелектом та соціальним лідерством [4]. Дослідження К. Андросович та А. Баханської показує доцільність комплексного вивчення соціального мислення обдарованої молоді у взаємозв'язку з емоційним інтелектом, ціннісними орієнтаціями, особливостями стресодолання та іншими індивідуально-психологічними характеристиками [1].

Здатність до осмислення соціальних проблем доцільно розвивати у взаємодії організаційних, змістових і технологічних педагогічних умов [2]. Організаційні умови створюють простір для соціального досвіду, змістові визначають коло значущих проблем, а технологічні забезпечують способи їх аналізу та практичного опрацювання.

До організаційних умов належать розвивальне освітнє середовище з різними формами соціальної взаємодії, мережева співпраця з науковими установами, громадськими організаціями та громадами, педагогічний супровід і наставництво.

У такому середовищі соціальна проблема перестає бути суто теоретичною: різні погляди й життєвий досвід спонукають здобувача освіти порівнювати позиції, шукати аргументи й уточнювати власні судження.

Педагогічний супровід у такому середовищі не передбачає надання готової оцінки соціальної ситуації. Значно важливіше поставити запитання, яке змусить подивитися на проблему з іншого боку, запропонувати зіставити кілька позицій, пояснити вибір або спрогнозувати його наслідки. Значення інноваційного освітнього середовища, проєктно орієнтованого навчання, менторства, фасилітації та соціально-емоційної підтримки в роботі з обдарованою молоддю обґрунтовано також у дослідженні Н. Бондаренко, М. Кирієнка та О. Пасько [3].

Змістові умови передбачають інтеграцію соціогуманітарного та міждисциплінарного змісту, актуальних соціальних проблем, суспільних викликів і етичних дилем, а також орієнтацію на соціальну відповідальність, громадянську ідентичність і лідерський потенціал.

Готове пояснення та наперед визначена оцінка звужують простір для самостійного осмислення. Натомість проблема із суперечністю, різними позиціями або кількома рішеннями спонукає з’ясовувати причини, інтереси учасників і наслідки вибору.

Для такого аналізу можуть використовуватися питання соціальної нерівності, інформаційної безпеки, культурного різноманіття, екологічної відповідальності, громадянської участі, суспільної солідарності. Окреме місце сьогодні посідають проблеми, пов’язані з використанням штучного інтелекту. П. Брандтзег, А. Фьольстад та М. Скюве дослідили, як молоді люди включають соціальний ШІ у своє повсякденне життя, а саме використовують його для персоналізованої допомоги, емоційної підтримки, творчості та прийняття рішень [5]. Автори водночас звертають увагу на пов’язані з цим ризики. Така проблематика дає матеріал для обговорення питань відповідальності, приватності, достовірності інформації, меж використання технологій та їх місця в міжособистісній взаємодії.

Робота з актуальними соціальними проблемами дає змогу побачити багатофакторність суспільних явищ і формує вміння ставити запитання, знаходити інформацію, зіставляти аргументи та пояснювати власний вибір.

Технологічні умови реалізуються через контекстне навчання, аналіз соціальних ситуацій, інтерактивні технології, соціальне проєктування, суспільно корисні ініціативи та цифрове моделювання соціальних процесів.

Практичними форматами є соціальні кейси, дискусії, дебати, рольові ситуації, аналіз альтернативних сценаріїв і прогнозування наслідків. У кейсах доцільно з'ясовувати мотиви, цінності та інтереси учасників і наслідки можливих рішень.

Соціальне проєктування дає змогу перейти від осмислення проблеми до її розв'язання: зібрати й проаналізувати інформацію, врахувати інтереси сторін, запропонувати рішення та оцінити наслідки. Так інтелектуальний аналіз поєднується із соціальною взаємодією та відповідальністю.

Отже, розвиток здатності обдарованої особистості до осмислення соціальних проблем забезпечує взаємодія організаційних, змістових і технологічних умов: освітнє середовище дає досвід різних позицій, зміст вводить у коло суспільних проблем, а технології забезпечують їх аналіз і моделювання рішень.

Робота із соціальною проблемою розгортається від виявлення й розуміння контексту до аналізу причин і позицій учасників, прогнозування наслідків, аргументованого вибору та рефлексії, що є важливим проявом розвитку соціального мислення.

Список використаних джерел:

1. Андросович К., Баханська А. Результати пілотного дослідження соціальних параметрів та індивідуальних показників інтелекту здобувачів освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2025. № 4 (99). С. 95–103. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-12

2. Бондаренко Н. Педагогічні умови розвитку соціального мислення обдарованої особистості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2026. № 224. С. 309–314. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-224-309-314

3. Бондаренко Н., Кирієнко М., Пасько О. Педагогічні умови підтримки та розвитку обдарованої молоді у системі дизайн-освіти. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. № 10 (51). С. 511–524. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-511-524

4. Ткаченко Л. І. Соціальне мислення як складник лідерської парадигми розвитку обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2025. № 4 (99). С. 42–48. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-4(99)-05

5. Brandtzaeg P. B., Folstad A., Skjuve M. Emerging AI Individualism: How Young People Integrate Social AI into Everyday Life. *Communication and Change.* 2025. Vol. 1. Article 11. DOI: https://doi.org/10.1007/s44382-025-00011-2

6. Elias M. J., Marsili F., Fullmer L., Morganti A., Bruno E. The Social-Emotional Competencies of Gifted Children Must Be Intentionally Developed, Ideally in Inclusive Education Contexts. *Gifted Education International.* 2025. Vol. 41, No. 1. P. 57–75. DOI: https://doi.org/10.1177/02614294241300393

7. Rinn A. N. A Critique on the Current State of Research on the Social and Emotional Experiences of Gifted Individuals and a Framework for Moving the Field Forward. *Gifted Child Quarterly.* 2024. Vol. 68, No. 1. P. 34–48. DOI: https://doi.org/10.1177/00169862231197780

Ельвіра ГУДЗЬ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: plehelvira36@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

МОЖЛИВОСТІ CHATGPT У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ: ПЕРЕВАГИ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Англійська мова потрібна студентам не тільки для того, щоб скласти залік чи іспит. Значна частина інформації, професійних матеріалів, програм і міжнародних ресурсів подається саме англійською. Але вивчати її всім однаково досить складно, тому що рівень знань у студентів різний. Хтось добре читає, але має проблеми з говорінням, хтось знає граматику, але не вистачає словникового запасу. Через це цифрові інструменти поступово стали звичайною частиною навчання, а одним із найбільш відомих серед них є ChatGPT.

Його зручно використовувати через те, що студент отримує не просто готову відповідь, як під час звичайного пошуку в Інтернеті. З ChatGPT можна продовжувати розмову. Якщо пояснення складне, його можна попросити написати ще раз простішими словами. Якщо прикладів мало – додати інші. Можна вказати свій рівень англійської, наприклад A2 або B1, і попросити не використовувати надто складну лексику. Так само легко змінити тему вправи. Для студента це зручно, бо не треба довго шукати завдання відповідного рівня на різних сайтах. Але результат все одно багато в чому залежить від того, наскільки нормально сформульований сам запит.

Найпростіший варіант роботи – вивчення слів. Наприклад, треба підготувати лексику до теми «Travelling». Студент може попросити дібрати 15 слів, подати переклад і показати їх у реченнях. Після цього з тих самих слів можна зробити невеликий тест або речення з пропусками. У науковій

статті серед способів роботи з ChatGPT також наведені тематичні списки слів, завдання на collocations, gap-filling, flashcards, перефразування та трансформацію речень [2, с. 11]. Тобто це можна використовувати не тільки для перекладу окремих слів, а для їх повторення у різних завданнях.

З граматикою ситуація подібна. Іноді студент знає правило, але не розуміє, чому саме у конкретному реченні потрібно використати певний час або форму дієслова. Тоді можна написати власне речення і попросити пояснити помилку. Можна також попросити кілька схожих прикладів, а після цього виконати завдання самостійно. Такий підхід є кориснішим, ніж просте отримання виправленого варіанта. Коли система лише переписує речення правильно, студент може подивитися на відповідь і через декілька хвилин вже її не пам’ятати. Якщо ж є коротке пояснення, стає зрозуміліше, де саме була проблема.

Інша можливість – перевірка письмових робіт. Студент спочатку сам пише короткий текст англійською, наприклад лист, опис подорожі або відповідь на запитання. Потім його можна перевірити через ChatGPT. Система знаходить частину граматичних та орфографічних помилок, може запропонувати інше слово або трохи змінити речення.

Тут, однак, є тонка межа. Перевірити вже написаний власний текст і попросити пояснити помилки – це одна робота. Написати «зроби мені есе на 300 слів» і повністю скопіювати результат – зовсім інша. У другому випадку студент майже не працює з англійською самостійно. Формально завдання буде виконане, але рівень знань від цього не стане кращим. Саме через це ChatGPT краще використовувати після власної спроби, а не замість неї.

Цікавим є використання чат-бота для діалогів. Не всім студентам легко говорити англійською перед групою, особливо коли словниковий запас ще невеликий. Дехто довго думає над кожним реченням, бо боїться зробити помилку. З програмою такого «тиску» менше. Можна, наприклад, попросити створити ситуацію у готелі, магазині, аеропорту чи під час співбесіди і відповідати на запитання по черзі. Якщо відповідь невдала, її можна повторити. У дослідженні щодо застосування GPT у навчанні іноземної мови розглядається його використання для персоналізованих завдань, тренування письма й говоріння та моделювання професійних

комунікативних ситуацій [3, с. 85]. Це цікаво саме для студентів різних спеціальностей, адже їм не завжди потрібна однакова англійська.

Наприклад, майбутньому менеджеру більше користі дасть діалог з клієнтом чи короткі переговори, ніж випадкова розмова про погоду. Для студента туристичної спеціальності можна створити ситуацію поселення туриста в готель, пояснення маршруту або вирішення скарги. Майбутній педагог може тренувати пояснення певної теми англійською. Тобто завдання реально наблизити до того, що може знадобитися після навчання.

Студенти на практиці вже достатньо часто використовують подібні сервіси. Під час одного з описаних занять з англійської мови близько 70 % учасників у початковій дискусії згадали про використання штучного інтелекту. Частина студентів застосовувала його як перекладач, помічник для створення запитань або пошуку нових ідей. Водночас студенти з кращим рівнем англійської звертали увагу і на те, що отримані відповіді можуть містити неточності [4, с. 999]. Це досить показовий момент. Користуватися таким інструментом легко, але перевірити його відповідь вже складніше, особливо якщо студент сам не дуже добре знає тему.

І саме тут з’являється одне з основних обмежень ChatGPT. Його відповідь може звучати впевнено і бути добре написаною, але це ще не означає, що вона правильна. Проблема може бути у перекладі окремого слова, використанні його в конкретному контексті або у поясненні граматики. Студент з високим рівнем знання мови частіше помітить дивне формулювання. Початківець може цього не побачити та просто запам’ятати готовий варіант.

Ще один ризик виникає тоді, коли ChatGPT починають використовувати для всього. Спочатку студент перевіряє незнайоме слово, потім ціле речення, далі абзац, а згодом вже просить створити готовий текст. У результаті власної роботи стає менше. У статті, присвяченій впливу інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у закладах вищої освіти, серед проблем розглядаються зниження самостійності, питання критичного мислення, академічної доброчесності та конфіденційності даних [1, с. 61]. Ці ризики справді треба враховувати, бо сама доступність технології ще не означає, що будь-який спосіб її використання буде корисним.

З іншого боку, повністю відмовлятися від таких можливостей теж не є правильним рішенням. Генеративні системи вже використовуються студентами, тому більш практично навчитися правильно їх використовувати. В одному з досліджень робота проводилася із 43 студентами старших курсів Чернівецького національного університету та 18 студентами Буковинського державного медичного університету. Використовували ChatGPT, Gemini і Copilot, а робота була пов'язана з розвитком читання, письма, говоріння та аудіювання [5, с. 152]. Тобто мова вже йде не тільки про теоретичну можливість застосування ШІ, а про його використання у реальному навчальному процесі.

Найбільш доцільний варіант – коли студент спочатку щось робить сам. Написав текст – перевірив. Вивчив слова – попросив створити тест. Не зрозумів правило – отримав ще одне пояснення. Треба потренувати діалог – створив ситуацію і спробував відповідати без готових підказок. У такій схемі ChatGPT допомагає, але не забирає всю роботу на себе.

Тому ChatGPT варто сприймати як ще один інструмент для вивчення англійської, а не як спосіб зробити навчання замість студента. Він справді спрощує пошук вправ, допомагає працювати зі словами, текстами, граматикою та діалогами. Добре, що завдання можна швидко змінити під свій рівень і повторити декілька разів. Але разом з цим треба перевіряти відповіді й не звикати постійно отримувати готовий результат. У такому випадку від ChatGPT буде більше користі: студент зможе додатково практикувати англійську у зручний час, але основна робота з мовою все одно залишиться за ним.

Список використаних джерел:

1. Бойчук Н. І. Вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у ЗВО України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки*. 2025. № 40. С. 61–71. URL: https://www.lingstud.od.ua/wp-content/uploads/2025/08/40-7.pdf (дата звернення: 15.10.2026).

2. Гаркуша О. О. Використання ChatGPT для вивчення англійської мови та розвитку мовленнєвих навичок студентів нефілологічних спеціальностей: можливості та перспективи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2025. № 1 (111). С. 6–15. URL:

https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/1097 (дата звернення: 15.10.2026).

3. Канюк О., Кіш Н. Використання GPT як інструменту індивідуалізації навчання іноземної мови у підготовці майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. № 2 (57). С. 85–88. URL: https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/342679 (дата звернення: 15.10.2026).

4. Чаплінська Н. О. Chat GPT – інноваційний інструмент чи замінний асистент викладача у вивченні іноземної мови? *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 2 (32). С. 994–1002. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/20188 (дата звернення: 15.10.2026).

5. Чепишко Р., Прохоров М., Іфтода О. Вплив генеративного ШІ на вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія*. 2025. № 852. С. 151–161. URL: https://journals.chnu.edu.ua/gp/article/view/784 (дата звернення: 15.10.2026).

Людмила ДИГІДЬ,
завідувач навчально-методичним кабінетом
Коломийського індустріально-педагогічного
фахового коледжу
e-mail: luydkazakharuk@gmail.com

ОФОРМЛЕННЯ БЕЗ ПОМИЛОК (МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ОФОРМЛЕННЯ СПИСКУ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДЛЯ НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ)

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває культура оформлення наукових і навчально-дослідницьких робіт. Правильне технічне та бібліографічне оформлення є невід'ємною складовою академічної доброчесності, показником фахової підготовки здобувачів освіти та поваги до праці інших дослідників.

Метою цих методичних рекомендацій та запропонованої статті є коротке надання практичної допомоги всім, хто готує наукові роботи, у правильному дотриманні вимог до їх технічного оформлення та складанні списку використаних джерел відповідно до чинних стандартів.

Запропоновані рекомендації сприятимуть підвищенню якості навчально-дослідницьких робіт, формуванню навичок академічної культури та розвитку наукового стилю письма.

Правильне оформлення списку джерел – це основа академічної доброчесності. Воно не лише демонструє повагу до праці авторів, але й дозволяє читачам легко знайти та перевірити використані матеріали. Крім того, дотримання стандартів ДСТУ відповідає вимогам Міністерства освіти України та уникає ризику плагіату.

ДСТУ 8302:2015 – державний стандарт, який регламентує порядок складання бібліографічних посилань у наукових, освітніх, інформаційних та інших офіційних документах [5].

Список літератури за ДСТУ – це своєрідна візитівка наукової роботи, яка демонструє академічну грамотність автора та вміння працювати з інформацією відповідно до національних стандартів, що підвищує довіру до змісту дослідження і його наукову цінність [3, с. 85].

Загальні вимоги до оформлення списку використаних джерел:

алфавітний принцип – записи розміщують за абеткою перших літер прізвищ авторів або назв (якщо автор не вказаний). Це найпоширеніший варіант у наукових працях, рефератах, курсах, дипломах;

література не старіше 2015 року; заборона російської літератури;

посилання в тексті подавати тільки у квадратних дужках, наприклад [1], [1; 6], де цифри 1 і 6 відповідають порядковому номеру праці або джерела у Списку використаних джерел;

інтернет-джерела подавати разом з усім списком.

Порядок елементів у списку використаних джерел: прізвище та ініціали автора (або першого із співавторів); назва джерела; відомості, що стосуються відповідальності (редактор, перекладач, укладач); вихідні дані (місце видання, назва видавництва, рік видання); фізична характеристика (кількість сторінок, сторінка читати); додаткові елементи (серія, інтернет джерела тощо).

Оформлення списку використаних джерел – завершальний, але один із найважливіших етапів підготовки академічного тексту. Від точності та коректності його складання залежить не лише формальна відповідність вимогам визначених стандартів, а й рівень академічної доброчесності автора [1;5].

Технічні аспекти до оформлення наукових робіт

До наукових робіт відносимо такі види публікацій, як:

- наукові статті;
- тези наукових конференцій;
- методичні рекомендації;
- монографії;
- дисертації;
- курсові, магістерські, кандидатські роботи; наукові публікації тощо.

Структура наукової роботи складається з:

- вступ (обгрунтування теми, мети та завдань досліджень);
- основна частина (виклад теоретичних положень, результатів експерименту тощо);
- загальні висновки;
- список використаних джерел;
- додатки (за потреби – перелік додаткових матеріалів).

Зробивши висновок, слід зазначити, що дотримання вимог до технічного оформлення наукових робіт є невід'ємною складовою їхньої якості та академічної доброчесності. Чітка структура, коректне оформлення тексту та стандартизований список використаних джерел забезпечують зрозумілість, наукову цінність і професійну подачу матеріалу [5].

Правильне посилання на джерела сприяє прозорості дослідження та дозволяє уникнути проявів плагіату. Використання єдиних вимог значно спрощує процес підготовки робіт як для здобувачів освіти, так і для педагогічних працівників [2].

Дотримання цих рекомендацій формує вміння працювати з інформацією та відповідально ставитися до наукової діяльності. Запропоновані методичні поради можуть стати дієвим інструментом у підготовці якісних наукових робіт.

Правильне оформлення списку використаних джерел є важливим елементом наукової роботи, що впливає на її якість і сприйняття. Дотримання методичних рекомендацій дає можливість уникнути помилок і забезпечує відповідність встановленим стандартам. Системний підхід до бібліографічного опису сприяє підвищенню рівня академічної культури дослідника.

Крім того, коректне оформлення джерел полегшує доступ до використаної інформації та її перевірку. Таким чином, уважність і відповідальність у цьому процесі є запорукою успішної наукової публікації.

Отже, систематичне застосування вимог і рекомендацій сприятиме підвищенню рівня наукової культури та професійного зростання здобувачів освіти.

У підсумку варто наголосити, що уважне ставлення до оформлення джерел формує довіру до наукової роботи. Використання єдиних стандартів сприяє ефективному обміну інформацією в науковому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Вимоги до дослідницькихробіт. *JAS.Ukraine*. URL: https://man.gov.ua/contests/olympiad/konkurs-zahist-naukovo-doslidnicskih-robit-uchniv-chleniv-man/conditions/vimogi-do-doslidnicskih-robit (дата звернення: 18.03.2026).

2. Вимоги й зразки технічного оформлення курсової та кваліфікаційної робіт. *ЧНУ. Професор Кульбабська О.В. : персональний сайт науковця*. URL: https://kulbabska.com/news/dystantsiina-osvita/484-vymohy-i-zrazky-tekhnichnoho-oformlennia-kursovoi-ta-dyplomnoi-robit (дата звернення: 28.03.2026).

3. Грудініна Н. Д. Список використаних джерел як важлива складова наукової публікації. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 4 (89). С. 82–88.

4. Основні вимоги до оформлення наукової роботи. *StudFiles*. URL: https://studfile.net/preview/5265096/page:9/ (дата звернення: 18.03.2026).

5. Стандарт ДСТУ 8302:2015: положення та приклади оформлення списку джерел: Наук. Діяльність – Блог Магістр. *Блог*. URL: https://blog.magistr.ua/dstu-8302-2015/#38_Нормативні_документи (дата звернення: 30.03.2026).

Анна ДИМОВСЬКА,
кандидат філологічних наук,
методист коледжу, викладач-методист
вищої кваліфікаційної категорії
циклової комісії філологічних дисциплін
Комунального закладу
«Балтський педагогічний фаховий коледж» (м. Балта)
e-mail: annadymm@ukr.net

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна професійна діяльність учителя початкової школи відбувається в умовах постійних змін змісту, організації та технологій освітнього процесу. У таких умовах професійна компетентність педагога не може обмежуватися здатністю відтворювати засвоєні методики або використовувати готові педагогічні рішення. Учитель має бути здатним аналізувати конкретну освітню ситуацію, виявляти проблеми, збирати необхідну інформацію, критично оцінювати наявні дані та на цій основі визначати доцільні способи педагогічного впливу. Це актуалізує значення дослідницького компонента професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти. Дослідницька діяльність у цьому контексті не повинна розглядатися виключно як підготовка курсових, кваліфікаційних чи інших академічних робіт. Її значення є ширшим: дослідницькі вміння створюють основу для систематичного осмислення педагогічної практики, професійної рефлексії та прийняття обґрунтованих педагогічних рішень.

Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх учителів активно розробляється сучасними українськими та зарубіжними науковцями. Зокрема, А. Боровик та О. Дубініна розглядають дослідницьку компетентність майбутнього вчителя як інтегральну характеристику, пов’язану з готовністю і здатністю здобувати нові знання та застосовувати набуті знання, уміння і способи діяльності. У структурі дослідницької діяльності автори виокремлюють уміння формулювати мету й гіпотезу дослідження, опрацьовувати джерела, добирати методи та визначати практичну спрямованість дослідження [1, с. 14]. Такий підхід дає підстави

розглядати дослідницьку компетентність не як вузькоспеціалізовану характеристику науковця, а як складову професійної підготовки педагога.

Особливо важливо, що сучасні дослідження поступово зміщують акцент із навчання про дослідження на навчання через дослідження. Дослідницька підготовка майбутнього вчителя передбачає не лише ознайомлення з методологічними поняттями, класифікаціями методів та етапами наукового пошуку, а й створення ситуацій, у яких студент самостійно застосовує відповідні інструменти для розв'язання педагогічної проблеми.

Саме в цьому контексті доцільно розглядати освітній компонент «Основи науково-педагогічних досліджень». Його потенціал значно ширший за підготовку студентів до виконання курсової роботи. Знання об'єкта і предмета дослідження, мети й завдань, гіпотези, методів дослідження, способів аналізу та представлення результатів є необхідними, але самі по собі ще не забезпечують сформованості дослідницької компетентності. Студент може правильно відтворити визначення поняття «гіпотеза», назвати основні методи педагогічного дослідження або відтворити послідовність його етапів, але водночас відчувати труднощі під час відповіді на практичне запитання: «Що саме мені потрібно дослідити в цій педагогічній ситуації, і як я можу це зробити?» Саме перехід від відтворення методологічних знань до їх функціонального застосування є, на нашу думку, одним із ключових завдань дослідницької підготовки майбутнього педагога.

Важливо визначити принципову відмінність між методологічною обізнаністю та дослідницьким способом професійного мислення. У першому випадку студент знає, як називається певний метод або етап дослідження. У другому – він розуміє, для чого, коли і як цей інструмент може бути використаний для вирішення конкретної професійної проблеми. У такому розумінні дослідницький підхід до професійної підготовки майбутніх учителів передбачає поступове формування певного алгоритму професійного мислення:

педагогічна ситуація → виявлення проблеми → дослідницьке запитання → визначення необхідних даних → добір методів → збір та аналіз даних → інтерпретація результатів → педагогічне рішення → рефлексія.

Перспективним, на нашу думку, є використання в межах ОК «Основи науково-педагогічних досліджень» мікродосліджень педагогічної практики. На відміну від повномасштабного академічного дослідження, мікродослідження може бути обмежене конкретною проблемою, невеликою кількістю учасників та одним або кількома методами збору даних. Проте воно дає змогу здобувачеві освіти неодноразово пройти основні етапи дослідницького циклу в доступному для його рівня форматі.

Наприклад, майбутнім учителям можна запропонувати педагогічну ситуацію: під час уроків частина учнів систематично не бере участі в обговоренні. Завдання студента в цьому випадку полягає не в тому, щоб одразу запропонувати методику підвищення активності, а спочатку поставити дослідницьке запитання: «Які чинники можуть впливати на участь учнів у навчальному обговоренні?». Наступним кроком стає визначення інформації, яку необхідно отримати, та добір відповідних методів – наприклад, структурованого спостереження, аналізу учнівських робіт, короткого опитування чи бесіди. Таким чином, здобувач освіти опановує принципово важливу для професійної діяльності послідовність: не «проблема – готовий рецепт», а «проблема – запитання – дані – аналіз – рішення». Подібний підхід відповідає логіці research-based teacher education, у межах якої дослідницька діяльність пов’язується з розвитком здатності майбутнього вчителя критично осмислювати власну практику та використовувати результати досліджень для професійних рішень. У сучасних дослідженнях наголошується, що дослідницьке навчання має сприяти поєднанню теоретичних знань із практикою, розвитку критичної рефлексії та здатності оцінювати якість і практичну значущість отриманих результатів [3; 4].

Для майбутнього вчителя початкової школи ця проблема має особливе значення. Дослідницька діяльність молодших школярів є важливим складником їхньої навчально-пізнавальної діяльності, а отже, педагог повинен не лише сам володіти дослідницькими вміннями, а й бути готовим створювати умови для їх розвитку в дітей. Сучасні українські дослідження у сфері початкової освіти акцентують увагу на дослідницькій компетентності учнів та можливостях дослідницько орієнтованого навчання. Зокрема, І. Ліпчевська визначає цифрові технології як складову

дидактичного середовища, в якому може вибудовуватися логіка дослідницької діяльності молодших школярів [2, с. 133].

Підготовка майбутнього вчителя до організації дослідницької діяльності учнів логічно передбачає його власну дослідницьку підготовку. Учитель, який сам сприймає дослідження лише як формальну вимогу до курсової роботи, матиме обмежені можливості для формування дослідницької культури своїх учнів. Натомість досвід власної дослідницької діяльності дає майбутньому педагогу можливість краще зрозуміти логіку постановки запитань, пошуку інформації, перевірки припущень, аналізу результатів і рефлексії. Це засвідчує, наскільки важливим напрямом удосконалення викладання ОК «Основи науково-педагогічних досліджень» є систематичне включення до її змісту мікродосліджень педагогічних ситуацій, аналізу реальних освітніх даних, дослідницьких кейсів тощо. Важливо, щоб студент не лише виконував окремі дослідницькі завдання, а послідовно набував досвіду проходження повного циклу дослідницької діяльності, рухаючись від малих форматів до великих проєктів і повноцінних дослідницько-пошукових робіт.

Таким чином, дослідницький підхід розширює традиційне розуміння професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, поєднуючи методологічні знання з їх практичним застосуванням. У межах ОК «Основи науково-педагогічних досліджень» доцільно змістити акцент із відтворення студентами понятійного апарату та алгоритмів дослідження на формування здатності самостійно ставити запитання до педагогічної практики, визначати необхідні дані, добирати методи їх отримання й аналізу, критично інтерпретувати результати та використовувати їх для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень. Перспективність такого підходу полягає в тому, що дослідницька діяльність, відповідно до вимог освітнього законодавства України і запитів часу, перестає бути винятково академічною вимогою і стає складовою професійної культури майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Боровик А. О., Дубініна О. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя історії у процесі фахової підготовки. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2023.

Вип. 24 (53). С. 10–23. DOI: https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-24(53)-10-23

2. Ліпчевська І.Л. Дидактичний потенціал цифрових технологій щодо формування й розвитку дослідницької компетентності учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2026. № 2. С. 131–137. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2026.2.18

3. Schweinberger K., Näpfli J., Wullschleger A. Research-based learning in teacher education: enhancing reflection skills as a key to perceived usefulness of evidence-informed practice. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 2026. Vol. 16. P. 171–188. DOI: https://doi.org/10.1007/s35834-025-00527-z

4. Schröder A. I., Cammann F., Darge K., et al. Development of student teachers' research competence in the context of research-based learning: a longitudinal study on the effects of an e-learning-supported intervention. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2025. Vol. 28. P. 1525–1548. DOI: https://doi.org/10.1007/s11618-025-01342-y

Віталій МАСИЧ,
курсант 4 курсу,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут,
м. Київ
e-mail: masych.vitaliy@gmail.com
Богдан КОСТЮК,
курсант 4 курсу,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)
e-mail: bohdansteam2000@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МИРОНЕНКО,
старший викладач кафедри фундаментальних дисциплін
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)

ФОРМУВАННЯ КІБЕРГІГІЄНИ ТА НАВИЧОК БЕЗПЕКИ ДАНИХ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Повномасштабна військова агресія російської федерації проти України остаточно деконструювала класичні межі збройного конфлікту, перетворивши цифровий та інформаційний простір на повноцінний театр воєнних дій. Сучасна гібридна війна інтегрує конвенційні бойові операції, високотехнологічні кібератаки та цілеспрямовані когнітивні кампанії, спрямовані на дестабілізацію критичної інфраструктури, публічних інституцій і деморалізацію суспільства [1, с. 14]. У цій архітектурі вітчизняні заклади вищої освіти (ЗВО) є стратегічними мішенями для ворожих спецслужб та підконтрольних їм кіберугруповань (Advanced Persistent Threat – APT) [2, с. 48]. Здобувачі вищої освіти виступають активними суб’єктами цифрового середовища, залученими до волонтерських зборів, кіберопору та наукових досліджень. Водночас статус «цифрових аборигенів» (digital natives) формує оманливу ілюзію захищеності: побутова активність молоді часто поєднується з безтурботністю та відсутністю

культури безпеки даних, що створює критичні вразливості для проникнення супротивника в університетські комп'ютерні мережі [3, с. 88].

Фундаментальні засади функціонування систем кібербезпеки та протидії кіберзагрозам висвітлено у працях О. Корченка, В. Гнатюка, В. Богуша, К. Захарова, Ю. Сєрих та І. Дзюби [1, с. 18; 4, с. 102]. Педагогічні аспекти розвитку цифрової грамотності майбутніх фахівців ґрунтовно досліджували В. Биков, М. Дорош, В. Шеломовська та О. Спірін [5, с. 42; 6, с. 183]. Міжнародний досвід розбудови кіберстійкості узагальнено у стандартах ENISA [7, с. 12], керівних принципах NIST [8, с. 15] та рекомендаціях NATO CCDCOE [9, с. 24]. Разом із тим, у вищій школі потребує розв'язання проблема практичного формування культури кібергігієни у студентів нетехнічних спеціальностей в умовах воєнного стану. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування компонентної структури кібергігієни, систематизація векторів загроз на основі аналізу практичних кейсів і емпіричних спостережень, а також розробка матриці компетентностей безпеки даних у здобувачів вищої освіти.

Для верифікації реального рівня безпекової культури студентської молоді нами проведено пілотне діагностичне анкетування 54 здобувачів вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (гуманітарних, природничих та педагогічних спеціальностей). Результати засвідчили гострий розрив між суб'єктивною самооцінкою цифрової обізнаності та реальними діями студентів: 72,2% опитаних використовують однакові або спрощені паролі для особистих і навчальних акаунтів (Moodle, Google Workspace); 63,0% респондентів свідомо уникають використання багатофакторної автентифікації (MFA/2FA), вважаючи її обтяжливою; 57,4% здобувачів зізналися, що переходили за сумнівними посиланнями через емоційні тригери виплат чи сесії; 81,5% регулярно користуються публічним Wi-Fi без VPN, а 75,9% студентів мають хибне переконання, що їхні пристрої не становлять інтересу для ворожих кібератак.

Академічний сектор перебуває під постійним прицілом ворожих кіберугруповань Gamaredon (UAC-0010), Sandworm (UAC-0082) та APT28 [2, с. 52]. Домінантними векторами загроз є: 1) таргетований соціальний інжиніринг (Spear Phishing). Навчально-практичним кейсом є розсилання фішингових листів від імені деканату з темою «Терміново: оновлення

наказів щодо стипендій та військового обліку на осінній семестр» із домену-спуфера («decanat@tnpu-edu.online»), де перехід за посиланням на клон сторінки входу веде до викрадення єдиного облікового запису (SSO) студента та компрометації реєстрів ЗВО [7, с. 28]; 2) інфікування шкідливим ПЗ класу Infostealer (RedLine, Vidar, LummaC2) через поширення у студентських чатах зламаного софту для лабораторних робіт (SPSS, AutoCAD, компіляторів), що призводить до викрадення браузерних паролів і сесійних токенів [4, с. 108]; 3) ризики розвідки на основі відкритих джерел (OSINT) через публікацію фотографій корпусів і геолокацій [3, с. 94].

Кібергігієна здобувача розглядається нами як багатовимірний комплекс, що інтегрує: когнітивний компонент (знання законодавства України [10], розуміння мережевих загроз, тактик соціальної інженерії та методів ІПСО); операційно-технологічний (застосування менеджерів паролів із наскрізним шифруванням, апаратних та застосункових TOTP-генераторів, повнодискового шифрування та бекапування «3-2-1»); поведінково-рефлексивний (інтерналізація принципу «Zero Trust» – «ніколи не довіряй, завжди перевіряй», імунітет до маніпуляцій, негайне інформування IT-підрозділу ЗВО про інциденти [8, с. 21]); та ціннісно-мотиваційний компонент (інформаційна відповідальність, академічна доброчесність і повна відмова від використання програмного забезпечення держави-агресора), що деталізовано у відповідній матриці компетентностей (табл. 1).

Формування практичної культури кібергігієни у ЗВО вимагає реалізації комплексу заходів [5, с. 49; 6, с. 185]: 1) впровадження наскрізного мікромодуля «Кібергігієна в умовах воєнного стану» для всіх спеціальностей на засадах мікронавчання (Microlearning) по 15 хвилин із кейс-стаді; 2) проведення регулярних симуляцій фішингу (Phishing Simulation Awareness) із обов’язковим подальшим дебрифінгом [7, с. 45]. Методологія дебрифінгу виключає покарання здобувачів, фокусуючись на психолого-педагогічному аналізі маркерів підробки та відпрацюванні дій при компрометації даних; 3) впровадження змагань у форматі Academic CTF (Capture The Flag) за адаптованими сценаріями: «OSINT-розслідувач» (пошук метаданих EXIF на фотографіях), «Детектив підозрілих посилань» (перевірка URL через VirusTotal) та «Аудитор паролів» [4, с. 115]; 4) нормативне закріплення обов’язкової двофакторної автентифікації на

базі FIDO2 для сервісів ЗВО, регламентація політики безпеки власних пристроїв (BYOD) та повна заборона софту і сервісів держави-агресора.

Таблиця 1

Матриця кібербезпекових компетентностей здобувача вищої освіти в умовах гібридної війни

Рівень загрози	Вектор гібридної атаки	Необхідні компетентності здобувача	Технологічний та організаційний
Індивідуальний	Таргетований фішинг (Spear Phishing), підроблені чат-боти деканату, діпфейки керівництва ЗВО	Верифікація цифрових сертифікатів (SSL/TLS), аналіз службових заголовків листів (SPF, DKIM, DMARC), критичне декодування емоційних тригерів	Багатофакторна автентифікація (FIDO2/WebAuthn), апаратні ключі доступу, антифішингові фільтри, захищені DNS-сервіси (Cloudflare 1.1.1.2)
Локальний / Апаратний	Інфостілери (RedLine, LummaC2), шпигунське ПЗ, небезпечні публічні Wi-Fi мережі, заражені знімні USB-носії	Контроль цілісності операційної системи, розділення особистого й навчального профілів пристрою, санітарія знімних накопичувачів	Повнодискове шифрування (FileVault, BitLocker), перевірені протоколи VPN (WireGuard), блокування автозапуску знімних накопичувачів
Академічний	Компрометація платформ LMS (Moodle, Teams), витік персональних баз даних студентів, OSINT-деанонімізація	Дотримання регламентів безпечного обміну даними, мінімізація цифрового сліду, неухильне дотримання протоколів реагування на кіберінциденти	Менеджери паролів із Zero-Knowledge архітектурою (Bitwarden, KeePass), наскрізне шифрування, регулярний аудит активних веб-сесій
Когнітивно-державний	ІПСО супротивника, дезінформація про навчальний процес і ЗСУ, штучна деморалізація студентства	Розвинена інформаційна медіаграмотність, практичні навички фактчекінгу, імунітет до когнітивних маніпуляцій ворожих джерел	Офіційні верифіковані державні канали комунікації, інструменти OSINT-верифікації першоджерел, платформи спростування фейків

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В умовах повномасштабної гібридної війни формування кібергігієни та розвинених навичок безпеки даних у здобувачів вищої освіти є критичним чинником захисту суверенітету та стійкості вищої школи України. Здобувач освіти має розглядатися як свідомий суб'єкт кібероборони держави. Запропонована компонентна структура та матриця компетентностей, підкріплені аналізом реальних кейсів, емпіричними даними та прикладними педагогічними технологіями, створюють надійну основу для модернізації освітнього процесу ЗВО. Перспективи подальших розвідок полягають у розробці адаптивних алгоритмів діагностики кібервразливості студентів із використанням моделей машинного навчання.

Список використаних джерел:

1. Гнатюк В. П., Дзюба І. В., Сєрих Ю. І. Кібергігієна як базовий елемент системи національної кібербезпеки в умовах воєнного стану. *Сучасний захист інформації.* 2023. № 2 (54). С. 12–21.

2. Богуш В. М., Юдін О. К., Корченко О. Г. Управління інцидентами інформаційної безпеки та кіберзагрозами в критичних інфраструктурах : монографія. Київ : НАУ, 2022. 312 с.

3. Дорош М. В., Горовий В. М. Цифрова стійкість та інформаційна безпека людини в умовах гібридної війни. *Інформаційна безпека людини, суспільства, держави.* 2023. № 1–2 (33–34). С. 84–97.

4. Корченко О. Г., Іванченко Є. В. Методи протидії шкідливому програмному забезпеченню та соціальній інженерії в освітніх мережах. *Захист інформації.* 2023. Т. 25, № 2. С. 101–118.

5. Биков В. Ю., Спірін О. М. Цифрова компетентність учасників освітнього процесу в кризових умовах: безпековий вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. Т. 88, № 2. С. 40–55.

6. Шеломовська В. О., Захаров К. В. Формування цифрової компетентності та культури безпеки даних майбутніх фахівців в умовах цифровізації освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2023. Вип. 2 (53). С. 182–187.

7. ENISA Threat Landscape 2023 / European Union Agency for Cybersecurity. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2023. 138 p.

8. The NIST Cybersecurity Framework (CSF) 2.0 / National Institute of Standards and Technology. Gaithersburg : NIST, 2024. 32 p.

9. NATO CCDCOE. Cyber Hygiene: Principles and Educational Frameworks. Tallinn : NATO CCDCOE, 2023. 64 p.

10. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 р. № 2163-VIII (ред. від 28.07.2023). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19 (дата звернення: 15.10.2026).

Олександр ЛЕВИЦЬКИЙ,
доктор мистецтва,
викладач кафедри хореографії та пластичного виховання
Київського національного університету театру, кіно і телебачення
імені І. К. Карпенка-Карого,
викладач кафедри музично-сценічного мистецтва
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
(м. Київ)
e-mail: o.levitskyi@gmail.com
o.levytskyi@knutkt.edu.ua

АДАПТАЦІЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПРАКТИЧНИХ ТВОРЧИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасних суспільних змін питання забезпечення рівного доступу до освіти та створення сприятливого освітнього середовища для кожного здобувача набуває особливої актуальності. Одним із важливих напрямів розвитку сучасної системи освіти є впровадження принципів інклюзивної освіти, що передбачає створення умов для навчання та творчого розвитку осіб з різними освітніми потребами.

Процес запровадження інклюзивної освіти в Україні набирає обертів та активно реалізується на різних рівнях освітньої системи – від закладів дошкільної освіти та загальної середньої школи до закладів фахової передвищої та вищої освіти. Розширення інклюзивного освітнього простору, своєю чергою, ставить перед педагогами нові професійні завдання, пов’язані не лише зі створенням доступного фізичного середовища, а й з адаптацією змісту, методів і форм навчання відповідно до індивідуальних можливостей та потреб здобувачів освіти.

Особливої уваги в цьому контексті потребує викладання практичних творчих дисциплін, що ґрунтується на безпосередній фізичній, емоційній, комунікативній та творчій взаємодії викладача і здобувачів освіти. На відміну від теоретичних дисциплін, практичні творчі заняття передбачають активне залучення особистого інструментарію здобувача – його тіла, голосу, рухових можливостей, уваги, емоційної реакції та здатності взаємодіяти з партнером. Відтак виникає потреба у пошуку та адаптації таких методик викладання, які дозволятимуть забезпечити повноцінну

участь кожного здобувача у творчому процесі незалежно від його індивідуальних освітніх потреб.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження особливостей адаптації методики викладання практичних творчих дисциплін в умовах інклюзивної освіти, а також визначення педагогічних підходів, які поєднуватимуть вимоги професійної підготовки з принципами доступності, індивідуалізації та залученості кожного учасника освітнього процесу.

Дослідження ґрунтується на аналізі теоретичних праць, присвячених проблемам інклюзивної освіти та методикам викладання пластичних дисциплін («Сценічний рух») у ЗВО, а також на особистому практичному досвіді роботи з особою з особливими освітніми потребами (ООП) на першому бакалаврському курсі (ОПП «Режисура драматичного театру»).

Навчання у мистецькому закладі вищої освіти відрізняється від традиційного академічного освітнього процесу, оскільки передбачає значну частку практичних занять, під час яких студенти опановують професійні техніки та практичні навички, формуючи й удосконалюючи власний психофізичний та професійний інструментарій.

Першим етапом адаптації навчального процесу має стати безпосередня комунікація викладача зі здобувачем освіти з ООП. Важливо з'ясувати, яким чином його індивідуальні особливості впливають на моторику, сприйняття інформації, координацію рухів, комунікацію та інші аспекти, що можуть мати значення під час опанування практичної дисципліни. При цьому основна увага має бути зосереджена не на самому діагнозі, а на конкретних освітніх потребах та можливостях студента.

Отримана у процесі такого спілкування інформація дає змогу викладачеві визначити необхідний ступінь адаптації навчального матеріалу, методів і форм роботи та скоригувати подальший план занять. Водночас адаптація не повинна передбачати автоматичної зміни загальних вимог освітньої програми. Її завданням є пошук такого способу організації навчального процесу, за якого студент з ООП матиме можливість повноцінно долучатися до занять і досягати визначених програмою результатів навчання з урахуванням власних індивідуальних можливостей.

Наступним етапом адаптації навчального процесу є відбір тих вправ і практичних завдань, які здобувач освіти з ООП може виконувати безпосередньо, з урахуванням його індивідуальних можливостей. До таких

завдань можуть належати вправи на координацію рухів рук, відпрацювання музичних акцентів у різних музичних розмірах, робота з колективним темпоритмом та інші практичні завдання, спрямовані на розвиток необхідних професійних навичок.

У деяких випадках індивідуальні особливості здобувача потребують не виключення певної вправи з навчального процесу, а зміни форми її виконання. Наприклад, якщо інші здобувачі освіти виконують вправу в русі по колу, студент з ООП може виконувати аналогічне завдання сидячи, відтворюючи необхідний ритмічний малюнок тупотінням ногами або замінюючи його на плескання в долоні. При цьому зберігається основна навчальна мета вправи – розвиток відчуття ритму, орієнтації в музичних розмірах, координації та здатності працювати в заданому темпоритмі.

Такий підхід дає можливість не вилучати здобувача з єдиного навчального процесу, а забезпечувати його активну участь у спільній роботі групи. Зміна форми виконання вправи при збереженні її навчальної мети дозволяє здобувачеві з ООП отримувати безпосередній практичний досвід і формувати необхідні професійні навички нарівні з іншими учасниками освітнього процесу.

Щодо практичних вправ, які через індивідуальні особливості здобувача освіти неможливо безпосередньо адаптувати до його фізичних можливостей, доцільним є використання іншого підходу, який може складатися з двох взаємопов’язаних частин.

Першою складовою є детальне теоретичне та методичне опрацювання певного елемента або вправи. Наприклад, під час вивчення парних підтримок та роботи з партнером здобувач освіти може досконало опанувати послідовність дій, техніку виконання, правила безпеки, принципи взаємодії партнерів та можливі помилки під час виконання.

Перевіркою засвоєння такого матеріалу може бути пояснення здобувачем освіти техніки виконання конкретної підтримки або іншого практичного елемента. У такому випадку здобувач не лише демонструє рівень засвоєння навчального матеріалу, а й отримує можливість застосувати його у професійно орієнтованій діяльності.

З огляду на те, що описаний досвід стосується роботи зі студенткою режисерського курсу, такий підхід дає змогу паралельно формувати важливу професійну компетентність майбутнього режисера – уміння чітко

сформулювати творче та практичне завдання для актора, пояснити послідовність його виконання, звернути увагу на необхідні технічні нюанси та, за потреби, скоригувати дії виконавця. У цій ситуації роль акторів виконують одногрупники студентки, що дає їй можливість отримати практичний досвід професійної взаємодії навіть за відсутності можливості самостійно виконувати певні фізичні елементи.

У своєму дослідженні «Інклюзивність вищої освіти: ключові ідеї, виклики та бар'єри» Н. Дуб зазначала, що «особи з інвалідністю не завжди можуть отримати необхідну інформацію, а викладач не завжди здатний донести до студента з інвалідністю необхідну інформацію у повному обсязі» [2, с. 17]. Тому ефективне пояснення технології та методики виконання певного елементу можливе лише за умови їх глибокого розуміння самим викладачем.

Важливо зазначити, що запропонований підхід до адаптації методики може застосовуватися передусім у тих професійних напрямах, де характер діяльності допускає можливість роботи «збоку» та не передбачає безпосередньої виконавської присутності на сцені чи знімальному майданчику. Йдеться, зокрема, про постановчу та організаційну діяльність, таку як робота режисера драматичного театру або режисера ігрового кіно, де значна частина професійних завдань може виконуватися через організацію, координацію та керування творчим процесом.

Отже, інклюзивна освіта є цілком можливою і в межах практичних творчих дисциплін за умови грамотного та індивідуалізованого підходу до вирішення проблем, які виникають у процесі навчання здобувачів освіти з ООП. Висока професійна кваліфікація викладача, глибоке розуміння технології та методики навчального процесу, а також гнучкість у виборі форм і способів роботи дають можливість адаптувати освітній процес відповідно до індивідуальних можливостей здобувача, не втрачаючи при цьому основної мети та змісту навчання. Це доводить, що принципи інклюзивної освіти можуть бути ефективно реалізовані навіть у тих творчих дисциплінах, які передбачають значну кількість практичних і фізично орієнтованих завдань.

Список використаних джерел:

1. Reason M., Ward C. Improving, Achieving, Excelling: Developing Inclusive Assessment Processes for a Degree-Level Learning Disability Arts Programme. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance.* 2022. Vol. 27, No. 1. P. 137–146.
2. Дуб Н. Інклюзивність вищої освіти: ключові ідеї, виклики та бар'єри. *Педагогічний дискурс.* 2024. Вип. 36. С. 15–19.
3. Ігнатьєва Н. Тренінг у процесі занять зі сценічного руху. *Культура України.* 2022. №. 76. С. 139–143.
4. Маринич В. Л., Когут І. О. Інклюзивність у дискурсах освіти та фізичної культури і спорту: національний вимір. *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія.* 2022. № 1. С. 75–80.
5. Старостін Ю. Сценічний рух як складова професійної підготовки актора. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого.* 2019. 24. С. 75–78.

Уляна МАЦЮК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: matsukuliana@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Реформування української освіти на засадах Концепції «Нова українська школа» (НУШ) зумовлює перегляд усталених підходів до організації освітнього процесу. Одним із ключових принципів сучасної школи є педагогіка партнерства, що ґрунтується на співпраці, взаємоповазі та спільній відповідальності всіх учасників освітнього процесу – вчителя, громади, учнів і звичайно батьків [2]. На відміну від авторитарної моделі колишньої школи, в якій учень виступає переважно об’єктом педагогічного впливу, партнерська модель педагогіки передбачає визнання учня повноцінним суб’єктом навчання, здатним впливати на власний освітній результат, тобто з об’єкта він перетворюється на суб’єкт [1; 2]. Педагогіка партнерства спирається на повагу до особистості, довіру, діалог, право учня на вибір і висловлення власної думки, а також на спільне визначення цілей і способів діяльності. Закон України «Про освіту» закріплює гуманізм, демократизм і повагу до прав людини серед засад державної політики у сфері освіти [1, с. 6], що створює нормативне підґрунтя для впровадження партнерських стосунків у шкільну практику.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль педагогіки партнерства у формуванні громадянської компетентності учнів на уроках історії, визначити педагогічні умови її реалізації та охарактеризувати методи навчання, що сприяють розвитку громадянських і патріотичних

знань, демократичних цінностей і навичок відповідальної суспільної взаємодії.

Варто зауважити, що завданням сучасної української школи є формування в учнів ключових компетентностей, серед яких особливе місце посідає громадянська і патріотична. Закон України «Про освіту» відносить соціальні та громадянські компетентності до ключових, потрібних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [1, с. 12]. Громадянську компетентність доцільно розглядати як інтегративну якість особистості, що поєднує знання про державу, право, закони й суспільство, уміння критично мислити та приймати рішення, ціннісні орієнтації, це пердбачає повагу до прав людини, демократичних цінностей, культурного розмаїття, а також готовність до відповідальної дії. У сучасній історичній освіті вона набуває особливої ваги: Державний стандарт базової середньої освіти виокремлює громадянську та історичну освітню галузь, що підкреслює нерозривний зв'язок історичного знання з формуванням громадянської позиції [3].

Уроки історії в школі мають значний потенціал для формування громадянської та суспільної компетентності, оскільки їхній зміст безпосередньо пов'язаний з поняттями держави, влади, свободи, прав і обов'язків, справедливості та відповідальності. Вивчення історії становлення української державності, боротьби за національну незалежність, розвитку демократичних інститутів і громадянського суспільства, подій новітньої доби дає змогу здобувачам освіти осмислити цінність свободи та власну причетність до суспільних процесів. Історичний матеріал створює можливості для розвитку критичного мислення: читання різних документів, аналізу джерел інформації, зіставлення інтерпретацій подій, розрізнення фактів і суджень, протистояння маніпуляціям і дезінформації. Крім того, вивчення минулого сприяє формуванню історичної пам'яті, національної та громадянської ідентичності, патріотизму, поваги до різних культурних традицій і поглядів. Проте ці можливості реалізуються повною мірою лише тоді, коли навчання не зводиться до запам'ятовування дат і фактів, а організоване як діалог, спільний пошук і рефлексія.

Саме тут педагогіка партнерства набуває не тільки теоретичного значення, а й практичного. Партнерська взаємодія на уроці історії передбачає зміну ролі вчителя: він виступає не лише джерелом знань, а

фасилітатором, наставником і співучасником пошукової діяльності, що створює умови для самостійного осмислення історичних подій учнями. Ключовими ознаками такої взаємодії є діалогічність, рівність у праві висловлювати власну думку, спільне планування навчальної діяльності, залучення учнів до вироблення правил поведінки в класі, урахування їхніх інтересів і можливості вибору форм і завдань. Важливою складовою є неупереджений зворотний зв'язок вчителя та формувальне оцінювання, спрямоване на підтримку прогресу кожного учня, а не на його осуд. Атмосфера психологічної безпеки дозволяє учням не боятися помилятися, відкрито відстоювати позицію і поважати позицію співрозмовника, навіть якщо вона відмінна від власної. Партнерство поширюється й на взаємодію з батьками та місцевою громадою, які можуть бути залучені до проєктів, краєзнавчих досліджень, зустрічей зі свідками історичних подій. Така організація освітнього процесу узгоджується з діяльнісним підходом, покладеним в основу Державного стандарту базової середньої освіти [3].

Узагальнення теоретичних положень педагогіки партнерства та особливостей формування громадянської компетентності на уроках історії дає підстави виокремити чотири взаємопов'язані педагогічні умови її реалізації. Першою і найважливішою є забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учнів, що передбачає взаємоповагу, право на висловлення власної позиції та залучення школярів до ухвалення рішень. Другою умовою є організація діалогічного освітнього середовища, в якому здобувачі освіти набувають досвіду аргументованого обговорення суспільно значущих проблем, поваги до альтернативних поглядів і конструктивного врегулювання суперечностей. Третя умова полягає в залученні учнів до спільної дослідницької діяльності на основі історичних джерел, що сприяє розвитку критичного мислення, здатності розрізняти факти й судження та формувати обґрунтовані висновки. Четвертою умовою є створення можливостей для практичної громадянської участі через учнівське самоврядування, соціальні, волонтерські та краєзнавчі проєкти. Реалізація зазначених умов дає змогу поєднати засвоєння громадянських знань із набуттям досвіду демократичної взаємодії, відповідального вибору та суспільно корисної діяльності.

Формування громадянської компетентності забезпечується добором методів і форм роботи, які активізують учнів і створюють ситуації реального

вибору та відповідальності. Значні можливості мають інтерактивні технології навчання [4, с. 27–41]: робота в парах, а також в малих групах, кооперативне навчання, обговорення проблемних питань, дискусії, дебати, методи «Мікрофон», «Карусель», «Мозковий штурм», «Дерево рішень». Ефективними є ситуативне моделювання та рольові ігри – наприклад, імітація засідання парламенту, суду чи виборчої кампанії, що дає змогу побачити, як діють демократичні механізми. Кейс-метод допомагає аналізувати складні історичні та сучасні ситуації, оцінювати різні варіанти рішень і їхні наслідки. Дослідницькі та проєктні форми, зокрема вивчення історії рідного краю, родинної історії, усної історії через інтерв'ю зі старшим поколінням, підготовка виставок і публічних презентацій, розвивають самостійність, відповідальність і небайдужість до долі громади. Поєднання цих методів із роботою над історичними джерелами, використанням цифрових освітніх ресурсів та участю учнів у шкільному самоврядуванні, волонтерських і пам'яткоохоронних ініціативах розширює простір для практичної громадянської дії.

Наприклад, під час вивчення теми «Українська революція 1917–1921 років» учням можна запропонувати дослідити процес становлення української державності та розвиток демократичних ідей в той час. Працюючи в малих групах, або індивідуально, вони аналізують універсали Української Центральної Ради, зіставляють проголошені в них політичні права та принципи державного устрою, обговорюють значення представництва, свободи й відповідальності громадян. На завершальному етапі учні презентують аргументовані висновки та визначають, які демократичні цінності залишаються актуальними для сучасного українського суспільства. Така діяльність поєднує формування історичного мислення, уяви з розвитком умінь співпрацювати, аргументувати громадянську позицію та поважати різні погляди.

Отже, педагогіка партнерства є важливою педагогічною основою формування громадянської компетентності здобувачів освіти на уроках історії, оскільки забезпечує поєднання історичного пізнання з набуттям досвіду демократичної взаємодії та відповідальної громадянської поведінки. На основі теоретичного аналізу виокремлено чотири взаємопов'язані педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства: забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, організацію діалогічного

освітнього середовища, залучення учнів до спільної дослідницької діяльності та створення можливостей для практичної громадянської участі. Встановлено, що реалізація зазначених умов може сприяти розвитку когнітивного, діяльнісного й ціннісно-мотиваційного компонентів громадянської компетентності. Особливого значення набувають методи, які забезпечують не лише засвоєння історичних знань, а й формування навичок аргументованої дискусії, критичного аналізу інформації, колективного ухвалення рішень та відповідальності за їх наслідки. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення критеріїв і показників сформованості громадянської компетентності учнів та емпірична перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 01.10.2026).

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80 (дата звернення: 01.10.2026).

3. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 01.10.2026).

4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

Юлія МІРОШНИК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)
e-mail: sinochka@ukr.net

Науковий керівник:
Олена КОНОНКО,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасна дошкільна освіта орієнтована на забезпечення права кожної дитини на доступну, якісну та безпечну освіту, незалежно від її індивідуальних особливостей. Особливого значення в цьому контексті набуває розвиток інклюзивного освітнього середовища, яке передбачає не лише фізичну присутність дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у групі однолітків, а й створення умов для її повноцінної участі в освітньому процесі та соціальному житті дитячої спільноти.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у систему загальної освіти є об’єктивною реальністю сучасного суспільства та важливим напрямом розвитку освітньої політики. Забезпечення повноцінного входження таких дітей у соціум потребує організації навчально-виховного процесу в інтегрованих умовах, які сприяють не лише засвоєнню знань, а й гармонійному соціальному, емоційному та когнітивному розвитку. У таких умовах дитина з особливостями розвитку отримує можливість усвідомлювати себе повноправним учасником освітнього процесу та соціального життя, що є важливим чинником формування її позитивної «Я-концепції» та соціальної ідентичності.

Основною метою соціальної інтеграції в умовах ЗДО є створення сприятливого середовища для всебічного розвитку особистості дитини, розкриття її потенційних можливостей, формування соціальних компетентностей та здатності до ефективної взаємодії з оточенням.

Особливого значення набуває розвиток емоційної сфери, оскільки саме емоційна стабільність, здатність до саморегуляції та адекватного вираження почуттів є основою успішної соціалізації.

Серед вітчизняних дослідників розвитку дітей дошкільного віку з ООП варто зазначити О. Кузенко, І. Ніколаєску та Ю. Нікітську, які розглядали засоби ігротерапії як інструменти еволюції децентрації вихованців інклюзивних груп закладів дошкільної освіти (ЗДО). Крім того, на думку А. Кічук, засоби ігротерапії уможливлюють розвиток цільової спрямованості дітей дошкільного віку з ООП. Водночас Н. Шель та О. Соловей-Лагода вбачають в ігротерапії ефективний засіб психологічної корекції негативних емоційних станів дітей з ООП під час війни [2].

Проблема емоційного розвитку досліджувалася такими відомими українськими і закордонними психологами і педагогами, як В. Войтко, В. Вундт, Р. Вудвортс, Г. Гуд, У. Джемс, Н. Дмитріюк, К. Ізард, У. Кеннон, А. Кобєлєва, О. Кормило, О. Лазуренко, К. Ланґе, Д. Ліндслі, А. Міханова, Л. П'янківська, Р. Плутчик, М. Тихонова, та ін.

На сучасному етапі розвитку гуманістично орієнтованого суспільства інклюзивна освіта розглядається як незворотний процес, спрямований на створення умов для повноцінної участі кожної дитини у соціальному та освітньому житті. Водночас ефективність цього процесу залежить від дотримання низки важливих умов, серед яких ключовими є: врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, забезпечення її перебування у родинному середовищі, розширення соціальних контактів та підвищення рівня соціальної адаптації. Особливого значення набуває врахування емоційного розвитку дитини, оскільки саме емоційна стабільність та здатність до саморегуляції виступають важливими передумовами успішної соціалізації [5, с. 267].

Для глибшого розуміння проблеми доцільно звернутися до сутності поняття «соціалізація», яке в сучасній науці розглядається як складний багаторівневий процес засвоєння індивідом соціального досвіду, цінностей і норм. Як зазначає Л. Бобро, аналізуючи «Філософський словник соціальних термінів», соціалізація визначається як процес формування особистості через включення в систему соціальних відносин, що супроводжується засвоєнням знань, норм поведінки та культурних цінностей [1]. В. Воровка підкреслює двосторонній характер соціалізації: з

одного боку, це процес засвоєння соціального досвіду, а з іншого – активне відтворення соціальних зв'язків у процесі діяльності та взаємодії з оточенням [3, с. 98].

У педагогічному контексті соціалізація розглядається як процес, у ході якого дитина не лише засвоює суспільний досвід, а й активно реалізує його у власній поведінці та комунікації [3, с. 4–9; 6, с. 79].

Особливого значення у контексті інклюзивної освіти набуває аналіз емоційного розвитку дітей з ООП та його впливу на процеси адаптації і соціалізації. Як зазначає Н. Шабаєва, наявність інвалідності створює додаткові бар'єри – не лише фізичні, а й психологічні та соціальні, які ускладнюють процес включення дитини у суспільне життя. До таких бар'єрів належать підвищена тривожність, емоційна нестабільність, труднощі у встановленні міжособистісних контактів, що безпосередньо впливають на рівень соціальної адаптації [9, с. 20].

Сучасна педагогічна практика перебуває у стані активного пошуку ефективних моделей організації інклюзивного навчання, однак механізми його реалізації, особливо на ранніх етапах розвитку дитини, залишаються недостатньо розробленими. Це пов'язано з низкою факторів, серед яких – недостатня підготовка педагогічних кадрів, обмеженість ресурсів та нестача спеціалізованих методик супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває створення умов для розвитку інклюзивної освіти з раннього віку, що передбачає надання комплексної допомоги дитині, включаючи корекційно-розвивальну, психологічну та соціальну підтримку [8, с. 217].

Такий підхід сприяє не лише розвитку когнітивних здібностей, а й формуванню емоційної стійкості, що є ключовим чинником успішної адаптації.

У світовій освітній практиці поняття «інклюзія» (inclusion) розглядається як процес забезпечення рівних можливостей для всіх дітей шляхом створення умов для їх повноцінної участі в освітньому та соціальному житті [4].

Інклюзія базується на принципах прийняття різноманітності, недискримінації та рівності прав, що сприяє формуванню толерантного середовища та позитивного соціального клімату.

Інклюзивне освітнє середовище передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб усі діти могли навчатися разом, взаємодіяти та розвиватися у спільному просторі. Це сприяє формуванню соціальних навичок, розвитку емпатії та зниженню рівня соціальної ізоляції дітей з особливими освітніми потребами [7, с. 41].

Процес соціалізації дітей з ООП відбувається поетапно. На першому етапі ключову роль відіграє сім'я, яка формує базові моделі поведінки, емоційні реакції та ставлення до соціального світу. Саме в родинному середовищі закладаються основи емоційного розвитку дитини, її впевненості у собі та здатності до взаємодії з іншими.

Другий етап соціалізації пов'язаний із перебуванням дитини у ЗДО, де важливу роль відіграють педагоги та організація освітнього середовища. Саме тут формуються навички соціальної взаємодії, комунікації та адаптації до колективу. Особливе значення має емоційний клімат у групі, який впливає на рівень тривожності та комфорт дитини.

Третій етап соціалізації передбачає інтеграцію дитини у ширший соціум, де відбувається закріплення набутих дитиною соціальних та емоційних навичок. Успішність цього процесу значною мірою залежить від рівня сформованості емоційної сфери, здатності до саморегуляції та адаптації до змінних умов соціального середовища. Важливу роль у цьому відіграє освітнє середовище, яке має бути організоване з урахуванням індивідуальних потреб дитини, забезпечувати психологічний комфорт і сприяти розвитку її соціальної активності. Таким чином, аналіз наукових підходів дозволяє зробити висновок, що емоційний розвиток є ключовим чинником успішної соціалізації дітей з ООП, а створення сприятливого інклюзивного середовища виступає необхідною умовою їх повноцінної інтеграції у суспільство.

Отже, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища є складним і динамічним процесом, результативність якого визначається не лише індивідуальними особливостями дитини, а й характеристиками соціального середовища. Інклюзивне середовище створює значні можливості для набуття дитиною досвіду соціальної взаємодії, розвитку комунікативних умінь, самостійності, ініціативності та позитивного ставлення до себе й інших. Водночас інклюзія має передбачати не просто спільне перебування дітей, а забезпечення

їхньої активної участі, соціальної взаємодії та належності до дитячої спільноти.

Список використаних джерел:

1. Бобро Л. В. Особливості негативних емоційних проявів у дітей старшого дошкільного віку. *Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених, м. Запоріжжя, 13–14 травня 2021 р. Запоріжжя, 2021. С.133–134.
2. Вознесенська О. Ризики застосування лялько-терапії. *Простір арттерапії: творча інтеграція та трансформація в епоху плинного модерну* : матеріали XV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції, м. Київ, 16–18 лютого 2018 р. Київ : Золоті ворота, 2018. С. 4–9.
3. Воровка М. І., Онипченко О. І. Функціональний взаємозв'язок рольових, дидактичних та ділових ігор. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 41. С. 96–100.
4. Дестено Д. Емоційний успіх : Як отримати бажане та необхідне від життя за допомогою трьох ключових емоцій / пер з англ. У. Курганова. Харків : Вид-во «Ранок» / Фабула, 2019. 288 с.
5. Дмитріюк Н. С. Вплив емоцій на формування та становлення особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2018. № 8. С. 261–271.
6. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / упоряд. І. В. Молодушкіна. 2-ге вид. Харків : Вид. група «Основа», 2011. С. 207.
7. Ізотова О. І., Нікіфорова О. В. Емоційна сфера дитини : теорія і практика. Київ : Академія, 2014. 288 с.
8. Лабач М. Емоційний інтелект як передумова успішного розвитку особистості. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.* 2016. № 13. С. 214–220.
9. Шабаєва Н. Соціально-педагогічний аспект соціалізації дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 1 (339). С. 18–25.

Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ipp56@tnpu.edu.ua
Ірина НЕСТАЙКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nestajko_irena@ukr.net

ІСТОРІЯ ЗАХИСНИКА УКРАЇНИ ЯК МАТЕРІАЛ ДЛЯ СИСТЕМНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Кривава боротьба українців за саме право БУТИ стала нині нашим сьогоденням. Саме тому національно-патріотичне виховання є невід'ємною частиною освітньої діяльності. Загальні засади та орієнтири такої роботи викладені в «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України» (23.06.2022) [1]. Водночас, педагоги-практики та громадські активісти щодня своєю працею конкретизують і розширюють теоретичні настанови. Прикладом можемо вважати діяльність ГО «Патріотичні й небайдужі» (від 2021 р., м. Тернопіль) [2], учасниці якої займаються освітнім волонтерством у контексті національно-патріотичного виховання дітей та молоді й метою своєї роботи вважають формування у свідомості малих і юних українців позитивного образу сучасних Захисників/ Захисниць.

Український культурний дискурс характеризується сталим зображенням народного звитяжця (дружинник-богатир, козак-лицар, повстанець-патріот, борець за незалежність). І нинішні добровольці, воїни ЗСУ, супергерої-кіборги теж є частиною цього переліку. У суспільній свідомості вони постають «зразком хоробрості, доблесті, жертовної любові до Батьківщини, добропорядності, честі, розсудливості тощо. Сучасний український воїн не веде нападницької війни, а стоїть на сторожі рідної землі, що додає йому моральної сили і віри в перемогу, адже він на боці Добра» [5, с. 196]. Тобто, нинішні Захисники України вже зараз, на наших

очах, стають персонажами героїчного епосу народу. За словами одного з них, полеглого поета Юрія Руфа, наші воїни «крізь вогонь прорвуться за ідею» [3, с. 34], адже їхня мета – «Здобути Україну сильну й дужу» [3, с. 23]. І саме тому використання в освітній діяльності життєвих історій Захисників може і має стати невід'ємною частиною системного національно-патріотичного виховання.

Педагогам варто «відштовхуватися» від того, що більшість неповнолітніх здобувачів освіти не пам'ятають мирного часу (адже російсько-українська війна триває від 2014 року!). Крім того, всі наші співгромадяни так чи інакше «несуть у собі» колективну травму війни (переважно – від початку повномасштабного вторгнення росіян у 2022 році). І якраз національно-патріотичне виховання «є чудовим засобом «пропрацьовування» колективної травми війни, причому як для учнів, так і для вчителів. Найцікавішим для учнів у цьому контексті видається їхнє залучення до спільного формування сучасного героїчного епосу» [4, с. 313].

То яким чином історія живої реальної людини, Захисника / Захисниці України може стати частиною цього феномена через освітній процес? Відповідь криється саме в системному підході. Загальновідомо, що героїчні епос відображає звитяжні діяння тих, хто боронить свою Батьківщину, рідний народ. Однак, в колективній пам'яті, фольклорі та культурі окремі імена й життєписи обростають неймовірними подробицями, фантастичними елементами й певним чином «сплавляються» у збірний образ. Тому виховна роботи зі здобувачами освіти має вестися у двох напрямках:

1) документування достовірної інформації (це особливо стосується свідчень про воїнів-земляків);

2) трансформацію даних через мистецтво (тут якраз починається «перехід» від реальної людини до фольклорного персонажа).

Так у спільноті (і в закладі освіти як її частині) через сублімацію починає пропрацьовуватися колективна травма війни, формується культура пам'ятування, а заразом і сучасний героїчний епос. Його складовими стають певні характерні елементи біографій реальних Захисників і Захисниць: опис їхньої бойової звитяги; відзначення розуму, сили та мужності; захоплення гідністю; оптимістичні моменти життєпису; історія кохання; підкреслення того, що захист Батьківщини – усвідомлений

особистий вибір; наявність чогось чарівного, фантастичного, містичного: суперсили (кіборги), особливих здібностей тощо [за 4, с. 313–314].

Найпростіше будувати окрему «лінію» національно-патріотичного виховання навколо імені конкретного Захисника, що мав стосунок до закладу освіти (вчився, працював там), тривалий час воював на фронті російсько-української війни, був відзначений бойовимим нагородами, робив щось цікаве або значне у мирному житті (мистецькі проєкти, суспільна діяльність, наукові здобутки тощо) і героїчно загинув (це не цинізм, а фіксація можливості отримати доступ до повної інформації, адже подробиці бойових завдань діючих військових часто вимушено засекречені). Проте, закликаємо приділяти увагу навіть «найменш яскравим» долям українських воїнів. Тут можна сформулювати просте правило: що менше «яскравих» фактів, то більше сучасних мистецьких практик».

Таким чином, системна виховна робота, побудована навколо біографічних історій конкретних Захисників / Захисниць України, може передбачати:

1) документування відомих фактів про їх життя (брошури, книги, артбуки, вечори спогадів, публічні лекції, пізнавальні години тощо);

2) мистецька інтерпретація (творчі майстерні, вечори художнього читання, презентації мистецьких творів на основі біографії, вивчення художнього доробку, творчі зустрічі, заняття з елементами казкотерапії, арт-практики тощо);

3) відзначення певним чином пам’ятних дат (квести, вікторини, змагання, конкурси, концерти, екскурсії, виставки, імпрези, творчі вечори, мистецькі акції, конференції, панельні дискусії, флеш-моби, публічні читання тощо).

Така робота може займати тривалий час (роки!), «вибудовуватися» від окремих заходів для дітей до великих молодіжних проєктів із залученням всієї громади. Важливо пам’ятати»: життєвий шлях кожного Захисника/Захисниці України може і має стати матеріалом для національно-патріотичного виховання, адже тільки віддаючи належну шану тим, хто стоїть за нас, ми маємо шанс вижити як нація і забезпечити здобувачам освіти гідне майбутнє у власній державі.

Список використаних джерел:

1. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : наказ МОН України від 06.06.2022 р. № 527. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text (дата звернення: 05.10.2026).

2. Патріотичні й небайдужі. Офіційна сторінка. URL: https://www.facebook.com/profile.php?id=61555874657142 (дата звернення: 05.10.2026).

3. Руф Ю. Багряна лірика. Київ : «Zалізний тато», 2024. 68 с.

4. Сеньовська Н., Нестайко І. Створення сучасного героїчного епосу як спосіб допомогти учням пережити травму війни. Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності. *Науковий, методичний, інформаційний збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.* Тернопіль : ТОКІППО, 2023. 416 с. С. 311−316. URL: https://drive.google.com/file/d/1L2SbcHWWirKGB1GAhewJU4FO8zWFCwPs/view (дата звернення: 05.10.2026).

5. Сеньовська Н., Скуротко Т., Голинська М. Образ воїна-героя російсько-української війни в сучасному художньому дискурсі. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки.* Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 3 (214) Т. 1. 318 с. С. 195−205. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2025-214.2-25 (дата звернення: 05.10.2026).

Тетяна ПЕЛІХОВСЬКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: pelihovska2004@gmail.com

Науковий керівник:
Галина ГРУЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДУХОВНОГО ЛІДЕРА В НАУЦІ

Сучасна українська наука й освіта переживають період глибоких трансформацій, зумовлених війною, реформуванням освітньої сфери та необхідністю віднови довіри до цих інституцій. У нинішніх умовах особливої ваги набуває особистість лідера, здатного поєднувати професійну компетентність із морально-духовною відповідальністю. Одним із малодосліджених у вітчизняному науковому дискурсі є феномен духовного лідерства – моделі керівництва, в основі якої лежать не посада чи харизма, а система цінностей, які не лише декларуються, а й реалізуються у поведінці та професійній діяльності лідера.

У межах цього дослідження духовний лідер розуміється як суб’єкт професійної діяльності, який здійснює вплив на спільноту не через формальну владу, а через моральний авторитет, внутрішню цілісність і орієнтацію на спільне благо. Варто зауважити, що духовне лідерство відрізняється від суміжних понять: від етичного лідерства – загостренням уваги на надприродних сенсах і покликанні; від лідерства-служіння – ширшим ціннісним підґрунтям; від релігійного лідерства – відсутністю приналежності до певної релігійної конфесії. Власне, духовність тут розглядається не як релігійне поняття, а як екзистенційно-моральний особистісний вимір.

Сучасне суспільство й наукова спільнота висувають до духовного лідера низку вимог, які вказують на необхідність володіти певними особистісними та професійними якостями. Серед них: наявність власної системи цінностей, моральний авторитет, здатність до альтруїстичної любові, високий рівень самосвідомості та відповідальності перед суспільством, уміння мотивувати та бути наставником, уміння формувати глобальну громадянську відповідальність, відкритість до комунікації та академічного діалогу, підтримка психологічного благополуччя колективу, просування позитивних змін, разом із тим інтелектуальна скромність, здатність інтегрувати різні галузі знань та академічна доброчесність.

Найпершою із основ духовного лідерства, як зазначає Дж. Самул, є система цінностей, які не лише декларуються, а й реалізуються у поведінці та професійній діяльності лідера. До ключових цінностей духовного лідера належать чесність, доброчесність, смирення, співчуття, толерантність, відповідальність, справедливість, повага до людської гідності, довіра, альтруїзм, служіння іншим і турбота про майбутнє. Відтак управління для духовного лідера постає не як засіб контролю, а як форма служіння людям і розвитку спільноти [6].

Важливою характеристикою такого лідера, на думку Л. Фрая, є моральний авторитет, який формується не посадою чи особистою харизмою, а послідовною відповідністю між переконаннями, словами та вчинками. Він виявляється у дотриманні етичних принципів, відповідальності за рішення, справедливому ставленні до інших, відмові від маніпуляцій і зловживання владою. Завдяки цьому духовний лідер стає моральним орієнтиром для спільноти та здобуває її добровільну довіру [3].

Особливого значення набуває альтруїстична любов, що охоплює прощення, доброзичливість, емпатію, чесність, смирення, довіру та безкорисливу турботу про інших [3]. Вона дає змогу сприймати кожну людину як цінність незалежно від її користі для організації й сприяє формуванню атмосфери взаємної підтримки [6]. Водночас духовний лідер має створювати надихаюче бачення майбутнього, яке об’єднує людей навколо спільної мети, надає діяльності сенсу та орієнтується не лише на організаційні результати, а й на суспільне благо та людський розвиток [3].

Особистісна зрілість духовного лідера пов’язана з високим рівнем самосвідомості, відповідальності перед суспільством, рефлексивністю,

емоційною зрілістю, самоконтролем, внутрішньою цілісністю, готовністю до саморозвитку та здатністю визнавати помилки [6]. Його професійна відповідальність поширюється не лише на результати діяльності організації, а й на добробут працівників, громади, суспільства, довкілля та майбутніх поколінь.

На відміну від керівника, який переважно використовує зовнішні стимули, духовний лідер формує внутрішню мотивацію послідовників, підтримуючи в них відчуття покликання та належності до спільноти [3].

У сучасній науці духовний лідер дедалі частіше розглядається як наставник, який супроводжує особистісний і професійний розвиток своїх послідовників. Дослідження В Джонсона та К. Гріффін свідчать, що важливою функцією духовного лідера є наставництво, спрямоване на професійний і особистісний розвиток послідовників, формування їхньої професійної ідентичності, моральної відповідальності та академічної культури [5].

У XXI столітті професійна діяльність духовного лідера відбувається в глобалізованому середовищі. ЮНЕСКО наголошує на важливості формування глобальної громадянської відповідальності, поваги до культурного різноманіття та міжкультурного діалогу. Для лідера це означає – повага до різних світоглядів і культур, готовність працювати в міжнародних командах та розвиток міжкультурного діалогу [7].

Він також, як вказує Е. Венгер, сприяє відкритій комунікації й академічному діалогу: підтримує дискусії, заохочує різноманітність поглядів, створює безпечний простір для висловлення думок і розвиває культуру взаємоповаги [8].

Не менш важливою, за вченням Дж. Самул, є його здатність підтримувати психологічне благополуччя спільноти: запобігати професійному вигоранню, формувати позитивний психологічний клімат, взаємну підтримку й атмосферу психологічної безпеки [6].

Духовний лідер, як наголошує М. Фуллан, також є агентом позитивних змін: поєднує моральну мету з готовністю до інституційних перетворень, підтримує освітні інновації, цифрову трансформацію та культуру безперервного вдосконалення [4].

Суттєвою рисою сучасного духовного лідера є інтелектуальна скромність – усвідомлення меж власних знань, готовність визнавати

помилки, сприймати критику та переглядати власні переконання на основі нових доказів [4].

У сучасному науковому середовищі духовний лідер має забезпечувати міждисциплінарну взаємодію, об'єднувати представників різних галузей, знаходити спільні цінності та сприяти комплексному розв'язанню суспільно значущих проблем [4].

Окремою професійно-моральною характеристикою духовного лідера є академічна доброчесність. Вона, на думку С. Резнік, постає не лише як дотримання формальних норм, а як прояв внутрішньої культури, моральної зрілості та духовних цінностей особистості [2, с. 46]. У діяльності духовного лідера це виявляється у сумлінному виконанні професійних обов'язків, повазі до інтелектуальної власності, нетерпимості до плагіату й фальсифікацій, об'єктивності оцінювання, чесності в науковій роботі та готовності визнавати власні помилки [1, с. 55–60].

Таким чином, духовний лідер у науковому середовищі поєднує високі моральні цінності з професійною компетентністю, слугуючи орієнтиром і наставником для спільноти. Поєднуючи академічну доброчесність, інтелектуальну скромність та відкритість до діалогу, він формує внутрішню мотивацію послідовників, дбає про їхнє психологічне благополуччя та стимулює інноваційний розвиток.

Варто констатувати, що попри привабливість концепції духовного лідерства, вона не позбавлена певних ризиків. По-перше, апелювання до «духовності» може використовуватися як інструмент м'якої маніпуляції, коли ціннісна риторика маскує авторитарний стиль управління. По-друге, відсутність чітких критеріїв «духовності» ускладнює її емпіричну перевірку. По-третє, перенесення західних моделей на український ґрунт потребує критичного переосмислення із урахуванням національних традицій та викликів воєнного часу. Ці аспекти залишаються відкритими для подальших досліджень.

В українському контексті розвиток духовного лідерства набуває особливого значення як чинник відновлення довіри до науково-освітніх інституцій, подолання наслідків воєнних викликів і формування стійкої академічної спільноти, здатної відповідати на запити суспільства.

Список використаних джерел:

1. Климишин О. І. Герменевтика академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2020. № 12. С. 53–64.

2. Резнік С. М. Академічна доброчесність та академічне лідерство. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2021. № 1. С. 43–52. URL: https://les.khpi.edu.ua/article/view/249914 (дата звернення 06.10.2026).

3. Fry L. W. Toward a Theory of Spiritual Leadership. *ScienceDirect.* 2003. Vol. 14. Issue 6. P. 693–727. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984303000547 (дата звернення 01.10.2025).

4. Fullan M. Leading in a Culture of Change. San Francisco : Jossey-Bass, 2004. 237 p. URL: https://books.google.com/books?hl=uk&lr=&id=7i0KAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Fullan+Leading+in+a+Culture+of+Change&ots=khlhaekDWE&sig=d21MJKREYDrkJV40nWVqT3iFlUg (дата звернення 05.10.2026).

5. Johnson W. B., Griffin K. A. On being a mentor: A guide for higher education faculty. 3nd ed. New York : Routledge, 2024. 237 p. URL: https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781003195825&type=googlepdf (дата звернення 29.09.2026).

6. Samul J. Spiritual Leadership: Meaning in the Sustainable Workplace. *Sustainability.* 2020. Vol. 12, No. 1. URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/12/1/267 (дата звернення 25.09.2026).

7. UNESCO. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris : UNESCO Publishing, 2015. 69 p. URL: https://static1.squarespace.com/static/52ec6057e4b0f081ced7f862/t/5cd113acb208fc49d0f04ac4/1557205956233/unesco_gced+Topics+and+Learning+Objectives.pdf (дата звернення 02.10.2026).

8. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=Jb8mAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP15&dq=Wenger+E.+Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&ots=PTBsnfh0T7&sig=x90zI0d0CBuXNjLZB7opt2H_Zkc&redir_esc=y#v=onepage&q=Wenger%20E.%20Communities%20of%20Practice%3A%20Learning%2C%20Meaning%2C%20and%20Identity&f=false (дата звернення 30.09.2026).

Євген САВВАТЄЄВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Херсонського державного університету (м. Івано-Франківськ)
e-mail: yesavvatieiev@ksu.ks.ua

ПРОБЛЕМА СЕГРЕГАЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ РОМСЬКИХ ДІТЕЙ НА ЗАКАРПАТТІ

Проблеми сегрегації в шкільній освіті ромських дітей у своїх роботах торкалися такі українські дослідники Т. Атрощенко, В. Бакальчук, О. Бартош, О. Біда, Т. Бондар, К. Годлевська, В. Кондур, К. Лабош, Б. Логвиненко, Т. Марценюк, І. Савицька, А. Чичук. Цій темі присвячують звіти міжнародні громадські організації: ООН, Рада Європи, ОБСЄ, EERC, REYN, фонд "Відродження", Chiricli та ін. Сегрегація в освіті щодо ромів є міжнародною проблемою. Частина досліджень аналізують підходи таких країн, як Словаччина та Угорщина щодо подолання сегрегації. Досвід цих країн є релевантним для цього дослідження через сусідство із Закарпаттям та подібністю окремих аспектів соціально-економічного контексту.

Б. Логвиненко звертає увагу на те, що означена тема є актуальною та займає важливе місце у ромських студіях, однак в українському законодавстві немає поняття «сегрегація». Він зазначає, що Європейський суд із прав людини і Європейський комітет із соціальних прав визнавали визнавали випадки сегрегації порушенням прав людини. Дослідник доходить висновку про необхідність законодавчого закріплення запобігання і протидії сегрегації в українському законодавстві. На цьому ж наполягає і Рада Європи в Загальнополітичній рекомендації про Національне законодавство щодо боротьби з расизмом і расовою дискримінацією [4, с. 106; 3, с. 6].

Згідно з Європейською комісією проти расизму та нетолерантності, сегрегація – це дія, якою фізична чи юридична особа відокремлює інших людей без об'єктивного й розумного виправдання. Тому добровільне відокремлення себе від інших осіб на підставі однієї з перелічених ознак не є сегрегацією [3, с. 15].

Ця комісія Ради Європи у кожному зі своїх п'яти звітів (1999, 2002, 2008, 2012, 2017 років) щодо України згадувала проблему низького рівня інтеграції ромської спільноти в українське суспільство. У чотирьох останніх

звітах зазначено, що сегрегація одна з головних проблем в освіті. В документі 2002-го року ЄКРН висловила думку, що пріоритет слід надати ініціативам, спрямованим на забезпечення участі дітей ромів в освітньому процесі на всіх рівнях, починаючи з навчання в дитячому садку. Такі ініціативи можуть також включати введення посад посередників з-поміж ромів, які супроводжуватимуть та допомагатимуть ромським дітям у школі. ЄКРН заохочувала українські органи влади віддати перевагу підходові, за яким ромські діти навчались би не в "ромських школах" (ті заклади, де переважну більшість становлять діти ромів), а змішувались би із більшістю дітей у школах [2, с. 22].

У доповіді 2007-го року ці рекомендації залишилися. Україна повідомила ЄКРН про те, що у рамках реалізації цієї програми було передбачено відкрити спеціальні класи для дітей ромів у дитячих садках і початкових школах, з метою допомогти їм наздогнати за рівнем підготовки інших дітей. Комісія застерегла органи влади, щоб такий підхід не призводив до ще більшого рівня ізоляції ромів [7, с. 20].

У четвертій доповіді 2012-го року ЄКРН констатувала, що становище ромів у сфері освіти не покращилося. Показник покидання шкіл залишився високим, спостерігалась сегрегація (в окремих класах чи окремих аудиторіях в рамках змішаних класів, а іноді та в окремих школах у цілому). Також були зафіксовані знущання щодо ромів, коли ті відвідували змішані школи. Попри те, що українська влада посилалася на деякі зусилля, що докладалися на місцевому рівні у регіонах з високою часткою ромів (наприклад, у Закарпатті), ці зусилля були розпорошеними, а не узгодженими діями уряду та значною мірою покладалися на ініціативу окремих вчителів. У цій доповіді з'являється аспект відповідальності батьків за низький рівень відвідуваності шкіл [8, с. 40].

У п'ятому звіті 2017-го року ЄКРН продовжує констатувати давні проблеми в освіті: сегрегація, недоступність дошкільної освіти, великий відсоток дітей, які кидають школу, а також знущання з боку інших дітей. Наведено дані про те, що понад 90% ромських дітей в Україні залишили школу, закінчивши тільки п'ять або шість класів, та лише 6% отримали середню освіту або завершили професійне навчання. У даному звіті згадується ініціатива НДО в Закарпатті готувати 25 ромських дітей на рік для вступу до початкової школи. Зазначається, що ця ініціатива мала успіх,

а діти, вступаючи до школи, вміли розмовляти українською, читати та рахувати. Також ЄКРН дізналася, що 2015 року в Одеській та Закарпатській областях запущено пілотні проекти залучення осіб ромської національності як помічників учителів. Однак ЄКРН констатує, що в Україні й надалі існують окремі школи для ромів, часто з низькими академічними стандартами, зокрема це має місце на Закарпатті. «Це дуже шкідливе явище, яке позбавляє дітей можливості вибратися з колообігу злиднів через низький рівень освіти» – зазначається в звіті. ЄКРН наполегливо рекомендувала органам влади вивчити ситуацію з расовою сегрегацією ромів у сфері освіти й ухвалити ефективну стратегію припинення цієї практики [6, с. 25-26].

Вартими уваги також є документи, звіти та рекомендації ERRC (European Roma rights center). Під час одного з досліджень 2006-го року спільно з ромськими організаціями «Романі Збора», «Романі Яг»та ромським жіночим фондом «Чіріклі» виявлено різноманітні форми расової сегрегації ромів в освіті. А саме: окремі класи для ромів в окремій шкільній будівлі; географічно сегреговані школи в районах із переважно ромським населенням (наприклад, 7 шкіл із міст і сіл Мукачево, Берегове, Підвиноградів, Іршава, Середнє, Розтоки, Міжгір'я – усі в Закарпатській області); школи, де роми переважають або є єдиними учнями (наприклад, школа № 13 та школа № 14 в Ужгороді Закарпатської області); класи для дітей з особливостями розумового розвитку, де частка ромів непропорційно висока; школи, що опинилися під загрозою сегрегації, коли батьки неромського походження вирішують перевести своїх дітей до інших закладів освіти – під приводом проблем зі здоров'ям у ромських дітей, які проживають у скрутних умовах [9, с. 1-2].

Часто батьків-ромів заохочують віддавати дітей до сегрегованих шкіл, переконуючи, що в «ромській школі» дітям буде краще. У 2005 році організація «Романі Яг» визначила додаткові причини, чому ромські батьки із Закарпаття вирішували відправляти своїх дітей до сегрегованих ромських шкіл. Ці причини такі: тому що там навчалися їхні батьки; через занепокоєння батьків тим, що їхні діти зазнаватимуть дискримінації в інтегрованих школах; через те, що значна кількість ромських дітей не може виконати місцеві процедурні вимоги для зарахування до дитячого садка чи школи через відсутність документів або інші перешкоди, тоді як у

сегрегованих школах вимоги до документів є не такими суворими, як в інших навчальних закладах. Дослідження показало, що переважна більшість ромських дітей в Україні, які позбавлені доступу до загальноосвітніх шкіл, закінчують навчання з мінімальними навичками читання чи письма або взагалі не відвідують школу [9, с. 2].

В аналітичному звіті Minority rights group Europe 2019 року описана проблемна ситуація в юридичній площині, внаслідок якої ромські діти опиняються відділеними від неромських у сфері освіти. Л. Кульчар, представниця REYN-Україна, зазначає, що шкільні округи розмежовані в такий спосіб, що вони відокремлюють та сегрегують ромські та неромські квартали. Школи зобов'язані спочатку приймати всіх дітей зі свого району, а потім розглянути інших за умови наявності місць. Л. Кульчар підкреслює, що це зробило боротьбу із сегрегацією практично неможливою. «Українські школи тепер мають виправдання, щоб не приймати ромських дітей», а – зазначає Л. Кульчар. Вона описує специфіку Закарпаття, де багато ромів проживають у сегрегованих районах (їх близько 100). Л. Кульчар доходить висновку, що у тих місцях, де існують сегреговані ромські поселення, потрібен інший підхід, який усуне сегрегацію дітей ромів у школах [1, с. 25].

Список використаних джерел:

1. Бочева Г. Роми в Україні – час діяти: пріоритети та шляхи досягнення ефективної політики інтеграції : аналітичний звіт (Minority Rights Group Europe). 2019. 46 с. URL: https://minorityrights.org/app/uploads/2024/01/mrg-rep-ukraine-ukr-apr19.pdf (дата звернення: 30.08.2026).
2. Друга доповідь по Україні: доповідь Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН). Страсбург : Рада Європи. 2002. 27 с. URL: https://rm.coe.int/second-report-on-ukraine-ukrainian-translation-/16808b5ca1 (дата звернення: 06.09.2026).
3. Загальнополітична рекомендація ЄКРН № 7: Національне законодавство для боротьби з расизмом та расовою дискримінацією. Страсбург : Рада Європи, 2018. 23 с. URL: https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-7-revised-on-national-legislatio/16808b5ab8 (дата звернення: 08.09.2026).
4. Логвиненко Б. О. Сегрегація: визначення поняття та необхідність законодавчого закріплення. *Науковий вісник Дніпропетровського*

державного університету внутрішніх справ. 2021. № 2. С. 104–107. URL: https://www.researchgate.net/profile/Borys-Lohvynenko/publication/354902339_SEGREGATION_DEFINITION_OF_CONCEPT_AND_NECESSITY_OF_LEGISLATIVE_CONFIRMATION/links/6347256776e39959d6baa6c9/SEGREGATION-DEFINITION-OF-CONCEPT-AND-NECESSITY-OF-LEGISLATIVE-CONFIRMATION.pdf (дата звернення: 28.08.2026).

5. Перша доповідь по Україні : доповідь Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН). Страсбург : Рада Європи, 1999. 17 с. URL: https://rm.coe.int/first-report-on-ukraine-ukrainian-translation-/16808b5c9e (дата звернення: 02.09.2026).

6. П’ята доповідь по Україні : доповідь Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН). Страсбург : Рада Європи, 2017. 47 с. URL: https://rm.coe.int/fifth-report-on-ukraine-ukrainian-translation-/16808b5caa (дата звернення: 25.09.2026).

7. Третя доповідь по Україні : доповідь Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН). Страсбург : Рада Європи, 2008. 41 с. URL: https://rm.coe.int/third-report-on-ukraine-ukrainian-translation-/16808b5ca4 (дата звернення: 10.09.2026).

8. Четверта доповідь щодо України : доповідь Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН). Страсбург : Рада Європи, 2012. 52 с. URL: https://rm.coe.int/fourth-report-on-ukraine-ukrainian-translation-/16808b5ca7 (дата звернення: 23.09.2026).

9. Denial of equal access to quality education for Roma children in Ukraine : letter to the Minister of Education and Science of Ukraine. 1 August 2008. 4 p. URL: https://www.errc.org/uploads/upload_en/file/03/3C/m0000033C.pdf (дата звернення: 20.09.2026).

Софія САВИЧ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: kulics492@gmail.com

Науковий керівник:
Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

КОНТЕНТ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЗАГРОЗА РЕТРАВМАТИЗАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ

Здобувачам загальної середньої освіти в умовах нинішньої війни й безпекової кризи необхідна особлива уваги з боку педагогів. Перегляду потребують не лише стратегії спілкування, безпека освітнього середовища, але й методи та засоби навчання. Навіть за умови організації звичайного, відносно спокійного освітнього процесу зберігається ризик ретравматизації учнів. «Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що ретравматизація в кризових умовах виникає як наслідок неспроможності психіки асимілювати нові стресові стимули на тлі вже існуючого дистресу. Це призводить до «зациклення» травматичного досвіду, де кожен наступний тригер – звук сирени, вимушений переїзд чи конфлікт у сім'ї – сприймається організмом як повторення первинної катастрофи» [2, с. 245]. Тому зміст освіти, зокрема, контент у підручниках, важливо редагувати й регулювати із врахуванням цих ризиків. Це особливо важливо під час роботи з текстами, ілюстраціями та завданнями, які стосуються війни.

Фахівцями Міністерства освіти і науки України, а також ініціативними педагогами, психологами (зокрема, С. Ройз), істориками та літературознавцями було підготовлено два посібники, котрі можуть використовуватися вчителями української мови та літератури з метою мінімалізації ризиків ретравматизіції здобувачів загальної середньої освіти: «Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир» [1] та

«Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках» [3].

Загальні рекомендації універсальні й можуть бути корисними всім педагогам: попереджати дітей і підлітків про зміст матеріалу заздалегідь, враховувати бажання/небажання говорити на певну (тригерну) тему, бути готовими надати емоційну підтримку.

Але для вчителя-словесника важливі й більш конкретизовані правила роботи з текстом. На заняттях з української мови доцільно використовувати твори сучасних українських авторів для опрацювання (читання, переказу, аналізу), лексичної роботи та формування мовленнєвих навичок (усних і письмових). Посібник прямо розглядає читання як інструмент осмислення воєнного досвіду: «Читання стимулює мережу пасивної роботи мозку. А ця мережа активна, коли ми не зайняті направленою діяльністю. Ця мережа – про нашу силу впоратися з невизначеністю, вона про наш фон внутрішнього заповнення» [1, с. 10]. Водночас, не можна не змушувати дитину говорити про власний досвід. Тобто на уроці можна запропонувати висловитися, обґрунтовувати власну думку, спираючись на літературні джерела, а не вимагати особистої історії. Саме шляхом обговорення художніх творів педагог сприяє усвідомленню учнями власних емоцій. Таким чином, учитель не повинен просто прочитати складний текст і перейти до наступного завдання – важливо бачити реакцію учнів.

Безсумнівно, обирати навчальний матеріал варто, враховуючи його відповідність віку та психологічній готовності здобувачів освіти. Сприйняття одного й того ж твору різними учнями може сильно відрізнятися. Особливо це стосується творів на тему війни (не обов’язково нинішньої).

Перед тим як використовувати твір на уроці, вчителю слід ретельно ознайомитися з його змістом та оцінити його, звертаючи особливу увагу на потенційний травмуючий вплив. «Очевидні тригери – це коли ми точно знаємо, що у конкретної дитини є певний травматичний досвід, і дуже бажано певний час обережно діяти в цій темі» [1, с. 25]. Наприклад, уникати книг з образами щасливої повної сім’ї, якщо дитина залишилася без когось близького. Із неочевидними тригерами складніше: «ви їх не зможете передбачити. Вони ситуативні, виникають несподівано – під впливом сукупності зовнішніх чинників» [1, с. 25]. І в таких умовах важливо «повернути дитину в стан сприйняття «тут і тепер», зокрема

використовуючи запитання або завдання (поглядом знайти у кімнаті якусь річ, відчути запах, почути звук), тактильні відчуття (обійняти, полоскотати, поплескати) та інші відомі вам інструменти подолання стресу в дітей» [1, с. 25].

У позаурочний час є можливість організовувати літературні клуби, тематичні дискусії, зустрічі із сучасними авторами, книжкові виставки та різноманітні творчі проєкти. Літературний текст можна використовувати як основу для діалогу, дискусії, висловлення думок і розвитку мовлення. Для вчителя української мови це можна реалізувати через діалог, дискусію, усний переказ, аргументовану відповідь, творче письмо.

Отже, для вчителя української мови та літератури робота з контентом у підручниках особливо важлива: сучасні тексти можуть містити не лише актуальну тематику, але й болючі проблеми. І робота з ними – не лише формування мовних умінь, а й можливість допомогти здобувачам загальної середньої освіти осмислити складний досвід, уникнувши ретравматизації.

Список використаних джерел:

1. Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир : посібник для освітян і батьків. Київ, 2023. 150 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/11/ZHyvi-pysmennyky-_SAJT_compressed.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

2. Ляска О. П. Психологічні стратегії захисту дітей від повторної травматизації та насильства у кризових і воєнних умовах. *Захист прав дитини в умовах військової агресії* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 19 червня 2026 р. Одеса : ОДУВС, 2026. С. 245–247. URL: https://dspace.oduvs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6667232a-201a-4722-b8de-be9d5de1b781/content (дата звернення: 08.10.2026).

3. Ройз С. Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках. *Міністерство освіти і науки України : веб- сайт. 2023*. URL: https://mon.gov.ua/news/ne-retravmuvati-ditey-rekomendatsii-shchodo-vikoristannya-kontentu-v-pidruchnikakh

Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ipp56@tnpu.edu.ua
Тетяна СКУРАТКО,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: tanyabidov@gmail.com

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ВІЙНИ: ТЕРАПЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ

Українське суспільство стикається нині з величезною кількістю проблем психологічного характеру, котрі безпосередньо спричинені російсько-українською війною та її наслідками (руйнування, каліцтва, смерті, чекання на рідних людей з війни…). Зараз можемо говорити про те, що практично всі наші співгромадяни отримали психотравми того чи іншого ступеня складності. Це безпосередньо стосується і системи освіти, адже і діти та підлітки, і самі педагоги не можуть працювати й навчатися так, як раніше (посилилися нервові розлади, піднявся рівень психологічної напруги, з'явилося багато очевидних й неочевидних тригерних тем). Щира, людська підтримка дорослих може певною мірою полегшити тривоги й переживання здобувачів освіти. Цінні перспективи у цьому аспекті має національно-патріотичне виховання загалом і робота із сучасною літературою війни зокрема, адже такий контекст дає можливість трансформувати травматичний досвід та сприяти самоідентифікації дітей і підлітків як частини героїчної української спільноти.

Працюючи зі здобувачами освіти зараз, необхідно повсякчас брати до уваги наявність травматизації. Загалом, психологічна травма пов'язана із нищенням базових уявлень людини про себе та навколишній світ. «Прикрі, неприємні враження, що є неочікуваними, болісними, надзвичайними та

шоковими, призводять до переривання поточних психічних процесів або стосунків, а також можуть спричинити неадекватну відповідь. Такі враження впливають не тільки на окрему людину, а й можуть колективно переживатися цілою групою людей» [3, с. 57]. Таким чином, в межах української спільноти уже йдеться не тільки про індивідуальні проблеми та біди, але й про колективну травму війни. Це «психічна травма, отримана групою людей будь-якого розміру, аж до цілого суспільства, унаслідок якихось катастрофічних подій або злочинних дій політичних чи інших соціальних суб'єктів» [3, с. 57]. Вона стосується як учасників трагічних подій, так і тих наших співгромадян, що особисто їх не переживали й має характерні ознаки: «не обмежена в просторі […], розтягнута в часі (закріплюється в історичній пам'яті, зачіпає і ті покоління, які самі не були навіть свідками травмуючих подій)» [6, с. 470].

Ще одна актуальна проблема стосується ризиків ретравматизації у сфері освіти. «Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що ретравматизація в кризових умовах виникає як наслідок неспроможності психіки асимілювати нові стресові стимули на тлі вже існуючого дистресу. Це призводить до «зациклення» травматичного досвіду, де кожен наступний тригер – звук сирени, вимушений переїзд чи конфлікт у сім'ї – сприймається організмом як повторення первинної катастрофи» [4, с. 245]. Перегляду потребують не лише стратегії спілкування, безпека освітнього середовища, але й методи та засоби впливу.

Відрадно, що з-поміж численних стратегій боротьби з колективною травмою війни (приєднання до агресора, проєкція, заперечення, регресія, витіснення тощо), велика частина наших співгромадян, і педагогів теж, обирає (часто несвідомо) механізм сублімації. Він «є продуктивним засобом розв'язання проблем, пов'язаних з колективною травмою, оскільки пасивні та агресивні стратегії поводження у випадку травмування нездатні усунути джерело травматизації. Вони так чи інакше лише зменшують силу травматичної дії на соціально-психологічному рівні (полегшують її емоційне переживання), але не сприяють реальній трансформації травми у прийнятний історичний досвід» [2, с. 102]. І найпершим способом реалізації цього механізму є трансформація болісних переживань у різні форми та види мистецтва, зокрема – літературу, й «усвідомлене споживання» такого мистецького продукту.

«Сучасна українська література війни може бути визначена як комплекс художньо-документальних текстів, що виникають в умовах збройної агресії росії проти України, репрезентують досвід життя на тлі катастрофи й формуються у реальному часі» [5, с. 134]. Для наших співгромадян і писати й читати їх – зараз чи потім, – без перебільшення, екзистенційно необхідно. І справа навіть не в новій акитуальній тематиці (сучасна війна з її викликами). Вони фіксують ті стани буття сучасних українців, про які йдеться на сторінках класиків: життя і смерть, вірність і зрада, відданість і продажність, сміливість і боягузтво, біль втрати й цінність збереженого, нікчемність колаборанства і сила спротиву, гіркота розчарування й віра в перемогу. Так, наче всі наші травми сьогодення, усі лихоліття, принесені росіянами, говорять/кричать зі сторінок книг. Не дивно, що література війни, котра буквально твориться «в режимі реального часу», «характеризується високим рівнем психологізму, новою якістю документалізму, щирістю інтимної інтонації, граничною оголеністю мовлення, яскравою емоційністю, різними варіантами рефлексії, правдивою реалістичністю (навіть у казках та фантастиці, наприклад, твори Дари Корній, Сергія Тимофійка тощо)» [5, с. 134].

Ще однією перевагою сучасної української літератури війни є «професійне різноманіття» авторів: кожен здобувач освіти може знайти «свого»: за духом, за місцем народження, за видом діяльності. Адже, окрім професійних письменників, тексти пишуть (одночасно сублімуючи нашу спільну травму війни) журналісти, самі військові й ветерани та члени їхніх родин, волонтери, парамедики, капелани, ВПО тощо. Витворюючи нове словесне мистецтво, вони трансформують особистий досвід на елемент спільної пам’яті – нашої з вами. І тут ми спостерігаємо нову якість, нову терапевтичну відповідальність письма: воно не має права на фальш чи патетику, воно щире, як і почуття та переживання нас усіх. Прикладом є твори Станіслава Асєєва, Гліба Бабіча, Саші Буля, Павла Вишебаби, Людмили Горової, Руслана Горового, Бориса Гуменюка, Артура Дроня, Сергія Жадана, Єлизавети Жарікової, Віталія Запеки, Валерії Карпиленко, Максима Кривцова, Марка Лівіна, Андрія Любки, Петра Маги, Юрія Матевощука, Михайла Микуся, Євгенії Подобної, Олександра Положинського, Валерія Пузіка, Юрія Руфа, Олени Стяжкіної, Сергія Тимофійка, Михайла Ухмана, Артема Чеха, Ярини Чорногуз тощо, котрі

реалізують теперішню потребу громадян України: «говорити, не мовчати, говорити… за себе, за побратимів, за тих, хто тримає над нами небо, не дозволяючи йому впасти, за розтерзаних, вбитих, зґвалтованих, німих свідків злочинів проти людства та проти людяності, за тих, хто вже не зможе більше ніколи» [1, с. 5]. Таким чином, сучасна література війни є не лише мистецьким свідченням, а й засобом національного опору (для фіксування злочинів рашистів, активізації національної пам'яті, формування суб'єктності українців, деколонізації мислення, стимулювання прагнення до боротьби). І серед її функцій (художньо-естетичної, публіцистичної, меморіальної, пам'ятувальної, стимулювальної) вагоме місце належить виховній та терапевтичній. Адже всі тексти так чи інакше пов'язані метою відрефлексувати, переосмислити нинішній жахливий досвід цілої нації, їх наскрізною темою-мотивом є вибір людини, доля сьогочасного українця в умовах руйнації нашого звичного світу. «Сучасна українська література війни конструює емоційно-етичний простір сьогодення, що не зводиться до подієвої фіксації, а трансформується у моральний імператив» [5, с. 136].

У контексті застосування творів сучасної української літератури війни в закладах освіти різних рівнів варто звернути увагу на той факт, що серед неймовірного різноманіття жанрів і напрямків (документально-мемуарна проза: спогади, щоденники, нотатки, нонфікшн, автофікшн; художні твори: патріотична, філософська, любовна лірика, оповідання, новели, повісті, романи, есе, драми тощо) сформувався цілий корпус текстів, адресованих дітям та підліткам. Якраз вони можуть допомогти здобувачам освіти (навіть дорослим!) осмислити непросту реальність, не травмуючи, а підтримуючи емоційно. На сторінках таких книг є місце для тривоги за близьких людей, окремих аспектів воєнних катаклізмів, але найприкметніше те, що на прикладі персонажів показано як же їх проживати й долати (Зоряна Биндас «Котики-патріотики», «МурКотливі історії», «Норд і Сталева сотня», Віталій Запека «Полінка», «Полінка в королівстві дурниць», «Цуцик», Андрій Зелінський «Семенові зорі», Дара Корній «Пасіка Україна та інші казки з війни», Ірина Мацко «Героїчні казки», «Гомін волі», Олена Мокренчук «Аліска, фронтова лисичка», «Афінка з «Куби», «Україна – мрія», Лариса Ніцой «Незламні мураші», Сергій Пантюк «Фікус Бенджамін розповідає про щастя», Артем Савва «Я – повітряна розвідниця!», Євген Степаненко та

Соломія Степаненко «Абетка війни», Макс ван Форсайд «Подорож Україною та чарівний дракон» тощо).

Отож, сучасна українська література війни є багатофункціональним засобом виховного впливу, який поєднує пізнавальний, морально-етичний, національно-патріотичний, емоційно-ціннісний та терапевтичний потенціал. Її систематичне й педагогічно виважене використання у роботі з дітьми та молоддю може сприяти формуванню свідомого громадянина України, здатного критично осмислювати події сучасності, співпереживати іншим, зберігати власну ідентичність і цінності та відповідально долучатися до розбудови держави. Словесне мистецтво війни також є дієвим засобом духовного зцілення. Тож терапевтичний аспект національно-патріотичного виховання дітей та молоді засобами сучасної української літератури війни полягає в активізації механізму сублімації, коли читачі (хай і меншою мірою, ніж автори) трансформують болісні переживання у відповідну їх віку та досвіду літературу, усвідомлено її «споживаючи», обговорюючи та переосмислюючи. В такому процесі, на жаль, не уникнути тригерних тем. Водночас, «придивившись» до непростих картин сьогодення через текст (бойові дії, повсякденне життя військовослужбовців, найрізноманітніші зміни і втрати, психологічні трансформації), читачі різного віку мають можливість знизити гостроту емоційного проживання сьогодення, знайти підходящу за змістом і сенсами діяльність, зберегти пам’яті про героїв і, найголовніше, пройти шлях від травми війни до травматичного зростання.

Список використаних джерел:

1. Війна 2022: щоденники, есеї, поезія. Антологія. Львів : Вид-во Старого Лева ; Варшава : Нова Польща. 2022. 440 с.

2. Горностай П. Групові захисні механізми як форма реагування на колективні травми. *Проблеми політичної психології.* 2019. № 22 (1). С. 89−114. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-27 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Горностай П. Колективна травма як проблема соціальної та політичної психології. *Проблеми політичної психології.* 2018. № 21(1). С. 54−68. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol21-Year2018-5 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Ляска О. П. Психологічні стратегії захисту дітей від повторної травматизації та насильства у кризових і воєнних умовах. *Захист прав дитини в умовах військової агресії* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 19 червня 2026 р. Одеса : ОДУВС, 2026. С. 245–247. URL: https://dspace.oduvs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6667232a-201a-4722-b8de-be9d5de1b781/content (дата звернення: 10.10.2026).

5. Сеньовська Н., Скуратко Т. Сучасна українська література війни: тематичні й художні особливості. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія.* Ужгород : ПП Данило С.І., 2025. Вип. 2 (54). С. 134−141. DOI: https://doi.org/10.24144/2663-6840.2025.2.(54).134-141 (дата звернення: 10.10.2026).

6. Senovska N. Nestaiko I. Psychoanalysis and patriotic education in modern Ukrainian pedagogy. *Modern approaches to ensuring sustainable development* / Ed. by V. Smachylo, O. Nestorenko. Katowice : The University of Technology in Katowice Press, 2023. С. 469−477. URL: http://www.wydawnictwo.wst.pl/uploads/files/33ba92a74a7c70f8ce3859b114f45150.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

Марина СИДОРЕНКО,
старший викладач кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)
e-mail: mebodenchuk@gmail.com
Інна ЖУКОВИЧ,
доцент кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)
e-mail: innaaprhomenko@gmail.com

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Сучасний стан освітньої системи України вимагає швидкої адаптації до умов дистанційного та змішаного навчання, спричинених безпековими й соціально-економічними викликами. Вивчення англійської мови як міжнародного засобу комунікації набуває особливої актуальності, проте потребує новітніх методологічних підходів для підтримання високого рівня мотивації та їх залученості до освітнього процесу.

Ключовим фактором забезпечення ефективності іншомовної підготовки в онлайн-форматі є інтеграція цифрових інструментів та технологій штучного інтелекту (ШІ). Серед найбільш дієвих ресурсів можна виокремити:

1. Інтерактивні цифрові платформи та сервіси *(Quizlet, Kahoot!, Padlet, Miro),* Як зазначають дослідники, «ще одна не менш важлива платформа для навчання є Google-classroom. Її основне призначення – створення та оцінювання робіт для виконання як безпосередньо на занятті (тестів, підсумкових робіт), так і перевірка домашнього завдання. Позитивними характеристиками цієї платформи є: зручна організація роботи; можливість долучення до завдання різних текстових, аудіо- та відеоматеріалів (файлів з цифрового носія, Google Drive, відео з You Tube)» [1, с. 68]. Доповнення Google Classroom інтерактивними сервісами гейміфікації дозволяє не лише впорядкувати освітній процес, а й підтримувати високий рівень залученості здобувачів.

2. Мовні моделі та сервіси на основі ШІ *(ChatGPT, Grammarly, Claude та ін.).* У контексті вивчення англійської мови ШІ виявляється передусім у таких функціях: автоматичне оцінювання мовлення та письма, адаптивне тренування лексики та граматики, інтелектуальні чат-боти, автоматизоване створення текстів, переклад і редагування. [2, с. 64].

3. Платформи для розвитку усного мовлення та аудіювання **(**на базі чат**-**ботів і голосових тренажерів**),** які допомагають подолати мовний бар'єр у безпечному та контрольованому цифровому середовищі.

Практичний досвід впровадження AI-асистентів у навчальний процес демонструє суттєве зростання автономії здобувачів освіти та зміну традиційної взаємодії «викладач – студент». Завдяки можливості отримувати миттєвий зворотний зв'язок під час виконання письмових завдань або самостійного тренування діалогічного мовлення, студенти формують навички самокорекції та рефлексії, що значно знижує рівень мовної тривожності. Окрім цього, штучний інтелект відкриває широкі можливості для диференційованого навчання: педагог отримує змогу адаптувати складність текстів, створювати персоналізовані вправи під індивідуальні потреби й мовний рівень кожного здобувача, а також розробляти адаптивні тести за лічені хвилини. Це не лише підвищує якість засвоєння іншомовного матеріалу, а й дозволяє зберегти високу динаміку заняття навіть за умов нестабільного дистанційного зв'язку чи обмеженого часу прямих онлайн-зустрічей.

Застосування цифрових інструментів у дистанційному навчанні англійської мови дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації навчання, оптимізувати час викладача на рутинну перевірку робіт і забезпечити безперервність освітнього процесу за будь-яких умов.

Водночас ефективне впровадження штучного інтелекту потребує від педагогів розвитку цифрової та медіаграмотності, дотримання принципів академічної доброчесності та критичного оцінювання згенерованого контенту. Окрім цього, науковці наголошують, що важливо розширювати доступність ШІ-технологій через: державні ініціативи (наприклад, фінансування освітніх технологій), пільгові або безкоштовні версії освітніх платформ, адаптацію навчальних матеріалів під різні соціальні групи [3, с. 123].

Зважаючи на це, актуальною залишається думка дослідників про те, що незважаючи на багатий набір можливостей, викладачі іноземних мов часто мають справу з такими труднощами як технічні проблеми, обмежений доступ до ресурсів або необхідність професійного розвитку для ефективного застосування цих інструментів. Окрім того, важливим є забезпечення гармонійного поєднання технологій із традиційними методами навчання задля досягнення оптимальних результатів у вивченні іноземних мов» [4, с. 5].

Отже, реалізація окреслених завдань потребує підвищення цифрової грамотності педагогів та дотримання принципів академічної доброчесності.

Список використаних джерел:

1. Савченко О. Цифрові технології в дистанційному навчанні англійської мови студентів ЗВО. *Молодь і ринок.* 2021. № 9 (195). 68 с.
2. Бойчук Н. Вплив інструментів штучного інтелекту на вивчення англійської мови у ЗВО України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.* 2025. № 40. С. 61–71. DOI: https://doi.org/10.24195/2616-5317-2025-40.5 (дата звернення: 10.10.2026).
3. Плохута Т., Нефедченко О., Алексахіна Т. ШІ: Трансформація процесу навчання іноземних мов у ЗВО України. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2025. С. 119–125. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-18 (дата звернення: 10.10.2026).
4. Василик М., Яциняк О., Орендарчук О. Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. *Педагогічна академія: наукові записки.* 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15213717 (дата звернення: 10.10.2026).

Діана СТРУТИНСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: strutinskadiana132@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкою цифровізацією та інтеграцією інноваційних технологій у процес навчання. Вивчення іноземних мов не є винятком, адже глобалізаційні процеси вимагають від здобувачів освіти не лише теоретичних знань, а й практичних навичок комунікації. Традиційні методики поступово поступаються місцем змішаним та дистанційним формам, що зумовлює необхідність ґрунтовного аналізу сучасних методів та цифрових інструментів, які підвищують ефективність освітнього процесу.

Метою дослідження є огляд та систематизація сучасних методів і цифрових інструментів, що використовуються для вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти.

Сучасна методика викладання іноземних мов базується на комунікативному, компетентнісному та діяльнісному підходах. Серед найбільш ефективних методів варто виділити:

1. Комунікативний метод – спрямований на розвиток навичок реального спілкування, де граматика та лексика вивчаються в контексті життєвих ситуацій.
2. Метод занурення (Immersion) – передбачає максимальне використання мови, що вивчається, у навчальному процесі та побуті.
3. Проєктний метод – дозволяє студентам створювати власні проєкти (презентації, відео, блоги) іноземною мовою, що стимулює творчу активність та критичне мислення.

4. Гейміфікація – використання ігрових елементів для підвищення мотивації та залученості здобувачів [1, с. 42]

Цифрові інструменти, у свою чергу, виступають потужним засобом реалізації цих методів. Серед них варто відзначити:

- Мобільні додатки (Duolingo, Memrise, Busuu) – забезпечують доступ до навчання у будь-який час, використовуючи принципи мікронавчання та інтервального повторення.
- Платформи для вивчення мов (LingQ, FluentU) – пропонують автентичні матеріали (відео, статті, подкасти) з інтерактивними субтитрами та словником.
- Інструменти для розвитку усного мовлення (Speechling, Elsa Speak) – використовують штучний інтелект для аналізу вимови та надання зворотного зв’язку.
- Платформи для спілкування (HelloTalk, Tandem) – дозволяють практикувати мову з носіями через текстові, аудіо- та відеочати.
- Штучний інтелект та чат-боти (ChatGPT, Gemini) – можуть виступати як віртуальні співрозмовники, репетитори та помічники у написанні текстів.
- Системи управління навчанням (Moodle, Google Classroom) – забезпечують організацію самостійної роботи, тестування та зворотний зв’язок.

Попри значні переваги, використання цифрових інструментів має й певні виклики: необхідність технічного забезпечення, ризик академічної недоброчесності, зниження рівня живої комунікації та потреба в постійному оновленні цифрових компетентностей викладачів. Тому важливим є комплексний підхід, який поєднує традиційні та інноваційні методи, враховуючи індивідуальні потреби здобувачів освіти [2, с. 401]

Таким чином, сучасні методи та цифрові інструменти відкривають нові горизонти для вивчення іноземних мов, роблячи цей процес більш гнучким, персоналізованим та ефективним. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку методичних рекомендацій щодо інтеграції цих інструментів в освітній процес закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Мальченко М. Інтерактивні методи та ігрові технології у процесі навчання німецької мови як іноземної. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 95, Т. 2. С. 42–47. DOI: 10.24919/2308-4863/95-2-42
2. Шиманович І., Халабузар О. Гейміфікація у викладанні англійської мови: можливості та перспективи. *Наукові праці Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 3. С. 401–409.

Ігор ЧИКАЛО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: chykalo_i@tnpu.edu.ua

АВТОНОМНА ЛОКАЛЬНА ЦИФРОВА ІНФРАСТРУКТУРА ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМАННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Цифровізація освіти суттєво розширила можливості доступу до навчальних матеріалів, комунікації, оцінювання та організації освітньої взаємодії. Водночас зростання ролі цифрових технологій посилило залежність освітнього процесу від стабільності електропостачання, телекомунікаційних мереж і віддалених цифрових сервісів. За звичайних умов така залежність може залишатися малопомітною, однак у кризових ситуаціях – під час воєнних дій, природних катастроф, масштабних аварій енергосистем, пошкодження телекомунікаційної інфраструктури – вона перетворюється на чинник ризику для безперервності освіти. Відтак стійкість сучасного цифрового освітнього середовища визначається не лише наявністю комп'ютерів, мобільних пристроїв або формальним підключенням закладу освіти до Інтернету, а й здатністю зберігати доступ до критично важливих освітніх ресурсів і сервісів за порушення зовнішньої інфраструктури.

Проблема має глобальний характер. Так, блекаут 21 червня 2024 р. охопив Чорногорію, Боснію і Герцеговину, Албанію та частину Хорватії й супроводжувався порушеннями цифрового зв'язку [4]. Під час циклону Chido на Майотті було пошкоджено телекомунікаційні об'єкти та системи їх електроживлення, тоді як землетрус у Вануату продемонстрував, що навіть за збереження магістрального підводного кабелю вихід із ладу наземної кабельної станції може майже повністю припинити зовнішні телекомунікації [9, с. 13]. Наслідки масштабного блекауту на Піренейському півострові 28 квітня 2025 р. засвідчили стратегічну взаємозалежність електроенергетичної та телекомунікаційної інфраструктур: припинення електропостачання впливало на функціонування мереж зв'язку, тоді як

порушення комунікацій ускладнювало відновлення енергосистеми [1, с. 55–57].

Для освіти такі інфраструктурні залежності мають принципове значення. Якщо навчальний контент, завдання, засоби оцінювання, облікові записи та інші сервіси розміщено виключно на зовнішніх хмарних платформах, втрата доступу до глобальної мережі може означати одночасну втрату значної частини цифрового освітнього середовища. У рекомендаціях Світового банку електропостачання, пристрої та мережеве підключення визначаються як необхідні, але недостатні передумови цифрової освіти; для середовищ із нестабільним або обмеженим Інтернетом передбачено використання офлайн-ресурсів, зокрема попередньо розміщених на локальних серверах [8, с. 39]. Одним із можливих напрямів забезпечення такої стійкості є формування автономної локальної цифрової інфраструктури закладу освіти, що поєднує локальний серверний вузол, внутрішню мережу, засоби зберігання даних, резервне енергозабезпечення та програмні сервіси, здатні підтримувати визначені освітні функції без постійного доступу до глобальної мережі. Принциповою ознакою такого середовища є можливість продовжувати локальну роботу під час тимчасової недоступності зовнішніх систем із подальшим оновленням або синхронізацією даних.

Практична реалізація автономної локальної цифрової інфраструктури може мати різний рівень функціональності – від локального зберігання освітнього контенту до середовищ із підтримкою облікових записів, інтерактивних завдань, оцінювання та фіксації навчального прогресу. Показовою є архітектура Offline Learning Passport, у якій локальний пристрій зберігає цифровий контент та індивідуальні записи користувачів і забезпечує доступ до них через локальну мережу, а оновлення та синхронізація здійснюються після відновлення зовнішнього зв’язку [7]. Подібний принцип реалізовано у платформі Kolibri, яка дає змогу розміщувати навчальні матеріали на локальному сервері та надавати до них доступ комп’ютерам і планшетам через внутрішню мережу без Інтернету [2]. Водночас досвід KA Lite і проєкту Nalanda в Індії свідчить, що технологічна автономність сама по собі не забезпечує педагогічної результативності: важливими залишаються узгодження цифрового

контенту з навчальною програмою, підготовка педагогів, стабільність програмного забезпечення та належна організація синхронізації даних [3].

Для України проблема автономності цифрової інфраструктури має особливе значення через одночасний вплив безпекових, енергетичних і телекомунікаційних ризиків. Наявні практики демонструють формування цифрових освітніх просторів, у яких поєднуються безпечне фізичне середовище, резервне живлення, цифрові пристрої, мережевий доступ і педагогічний супровід. Цифрові освітні центри, створені за участю UNICEF та партнерів у прифронтових і деокупованих громадах, використовуються не лише для дистанційного навчання, а й для надолуження освітніх втрат. В окремих центрах застосовуються вхідне й вихідне тестування, що дає змогу виявляти навчальні прогалини та відстежувати прогрес здобувачів освіти [6]. Разом із тим значна частина таких рішень залишається залежною від зовнішньої телекомунікаційної інфраструктури. Показово, що у програмних документах UNICEF для України передбачено використання офлайн-цифрових навчальних матеріалів для здобувачів освіти з обмеженим доступом до Інтернету в прифронтових районах [5, с. 4].

Отже, автономна локальна цифрова інфраструктура може розглядатися як один із засобів підвищення стійкості освітнього процесу в кризових умовах. Її потенціал полягає у зменшенні критичної залежності від постійного зовнішнього інтернет-з’єднання, локальному зберіганні освітнього контенту й даних, підтриманні доступу до окремих цифрових сервісів та можливості подальшої синхронізації після відновлення зв’язку. Для забезпечення безперервності освітнього процесу така інфраструктура має поєднувати технологічний, педагогічний та організаційний складники: локальні серверні й мережеві ресурси, резервне живлення, заздалегідь підготовлений контент, засоби оцінювання й моніторингу, а також визначені правила використання та готовність педагогів до роботи за різних кризових сценаріїв.

Отже, доцільність автономної локальної цифрової інфраструктури визначається не самим фактом наявності локального сервера, а здатністю відповідного середовища зберігати критично важливі освітні функції за порушення зовнішньої інфраструктури. Зарубіжний досвід підтверджує технічну реалізованість таких рішень, тоді як українська практика демонструє потребу в поєднанні безперервності доступу, енергетичної

стійкості та педагогічного супроводу. Це дає підстави визначати розвиток автономної локальної цифрової інфраструктури як перспективний напрям підвищення стійкості закладів освіти до кризових впливів, не ототожнюючи технологічну автономність із автоматичною педагогічною ефективністю.

Список використаних джерел:

1. Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. Informe de recomendaciones y medidas propuestas a raíz del incidente eléctrico del 28 de abril de 2025: PRO/CNMC/001/26. Madrid : CNMC, 2026. 74 p. URL: https://www.cnmc.es/sites/default/files/6463458.pdf (дата звернення: 10.09.2026).
2. Learning Equality. About Kolibri. URL: https://learningequality.org/kolibri/about-kolibri/ (дата звернення: 10.09.2026).
3. Policy Design and Evaluation Lab, University of California San Diego. Leveraging Technology to Improve Learning Outcomes. URL: https://pdel.ucsd.edu/education/Klite.html (дата звернення: 10.09.2026).
4. Reuters. Power outage hits Balkan states as heat overloads system, minister says. *Reuters.* 21 June 2024. URL: https://www.reuters.com/world/europe/power-blackout-hits-montenegro-bosnia-albania-croatias-adriatic-coast-2024-06-21/ (дата звернення: 10.09.2026).
5. UNICEF. Better Learning and Skills: Enhancing learning and creating meaningful opportunities for children and young people : UNICEF Programme Brief 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53936/file/2025_Better%20Learning%20and%20Skills%20brief.pdf.pdf (дата звернення: 01.10.2026).
6. UNICEF. Catch-up classes help children in Ukraine recover lost learning. 14 May 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/catch-up-classes-help-children-recover-lost-learning (дата звернення: 01.10.2026).
7. UNICEF. Offline Learning. The Learning Passport. URL: https://www.unicef.org/learningpassport/offline-learning (дата звернення: 10.09.2026).
8. World Bank. Compilation of the EdTech Readiness Index (ETRI) – Pilot: Design, Implementation, and Results at the World Bank. Washington, DC : World Bank, 2023. 48 p. URL: https://documents1.worldbank.org/curated/en/

09906232317253753 5/pdf/P1730550a785f70d70b3b208f230e632255.pdf (дата звернення: 10.09.2026).

9. Yeo I. A., Clare M. A., West M., Wilson S., Bricheno L., Wrottesley J., Preedy K., Komboi P., Burdette L., Kula T., Vaiomounga R., Panuve S., Kavanagh C. Hazards and resilience of subsea telecommunications connections for small islands. *International Journal of Disaster Risk Reduction.* 2026. Vol. 142. Art. 106213. DOI: 10.1016/j.ijdrr.2026.106213.

Валентина ШАХРАЙ,
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник відділу інституційного виховання
Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)
e-mail: vshakhrai@ukr.net

ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПРАКТИКИ І ПІДХОДИ

У сучасному освітньому просторі булінг залишається однією з актуальних проблем, оскільки його прояви негативно позначаються на фізичному та психоемоційному добробуті учнів, їхній соціалізації й особистісному становленні.

Іноземні дослідження показують, що від третини до половини школярів неодноразово беруть участь у булінгу як винуватці (кривдники) та/або як потерпілі (жертви) [6; 7]. Ситуація в Україні також засвідчує необхідність посилення виховної роботи щодо запобігання булінгу та протидії йому. Згідно з даними Національної поліції України, оприлюдненими сервісом відкритих державних даних «Опендатабот», у закладах освіти в 2025 році було зафіксовано 285 випадків булінгу, а середньомісячне число складених протоколів становило 32 [3].

На важливість протидії булінгу в освітньому середовищі вказує наказ МОН від 18.06.2026 № 961 **«**Про внесення змін до Порядку реагування на випадки булінгу (цькування) та Порядку застосування заходів виховного впливу». Документ передбачає, зокрема, формування в учнів ненасильницьких моделей поведінки, навчання школярів безконфліктним способам комунікації, спонукання їх до активного запобігання насильству, насамперед булінгу (цькуванню). У наказі звернено увагу на доцільність участі учнівського самоврядування у профілактичних заходах щодо запобігання насильству [2].

Булінг є явищем глобальним, тому вивчення сутності булінгу, його причин, наслідків, способів протидії відображено в працях багатьох зарубіжних науковців. Ознайомлення з міжнародним досвідом може бути корисним для вдосконалення виховної роботи з учнями в закладах освіти України. Ось деякі приклади організації протидії булінгу за кордоном.

Важливою подією у системі запобігання булінгу стало проведення Міжнародної конференції з проблем шкільного булінгу 5 листопада 2020 р. (Франція) за підтримки ЮНЕСКО. Підготовлені науковим комітетом рекомендації обґрунтовують доцільність комплексного підходу до запобігання булінгу. Такий підхід орієнтований не лише на допомогу безпосереднім учасникам ситуацій цькування, а й на вдосконалення діяльності освітньої системи загалом, насамперед у сфері попередження насильства та булінгу [8].

Практичний інтерес становить фінська програма KiVa, яка передбачає організацію профілактичної роботи відповідно до вікових особливостей школярів. У процесі реалізації програми особливу увагу звернено на розвиток міжособистісних взаємин, формування готовності учнів спільно протидіяти цькуванню й підтримувати однолітків, які зазнали переслідування [5].

Варто виокремити італійську програму NoTrap!, що орієнтована на залучення старшокласників до профілактики булінгу та кібербулінгу за допомогою цифрових інструментів. Її особливістю є активна участь самих учнів у створенні та функціонуванні вебресурсу, спрямованого на протидію цькуванню. Школярі долучаються до модерування онлайн-форуму, організовують обговорення питань, пов’язаних з ситуаціями булінгу. Складником програми є організація для учнів майстер-класів, де розглядаються способи підтримки потерпілих, сценарії поведінки спостерігачів, наголошується на необхідності розвитку в учнів емпатії й умінь конструктивного розв’язання міжособистісних проблем [6].

Аналіз зарубіжного досвіду дає підстави розглядати розвиток особистісних якостей та соціально-емоційних навичок школярів, їхню антибулінгову активність одними із провідних напрямів запобігання і протидії булінгу. Йдеться не лише про здатність учнів захищати себе в ситуаціях цькування, а й про готовність не допускати приниження інших, надавати підтримку потерпілим і відповідально діяти в конфліктних ситуаціях. Тому особливе значення має розвиток соціально-емоційних компетенцій школярів. До основних з цих компетенцій належать усвідомлення учнями власних емоцій і можливостей, емоційна саморегуляція, розуміння почуттів та потреб інших людей, побудова конструктивних взаємин і відповідальне ухвалення рішень [4]. Сукупність

цих компетенцій створює підґрунтя для вибору ненасильницьких способів поведінки, врахування інтересів інших та оцінювання можливих наслідків власних дій.

Зазначені вміння пов'язані з асертивністю та життєстійкістю учнів. Асертивність виявляється у здатності впевнено й водночас коректно відстоювати власну позицію, усвідомлювати відповідальність за свої рішення та поважати права інших. Життєстійкість, зі свого боку, допомагає особистості вірити в свої сили у складних обставинах, виявляти самостійність, ініціативність, відповідальність за своє життя та фізичне і психічне здоров'я. Сформованість в учнів таких якостей дає їм можливість конструктивно реагувати на прояви цькування, звертатися по допомогу та використовувати набуті навички в різних життєвих ситуаціях, зокрема пов'язаних з ситуаціями булінгу.

На нашу думку, профілактична антибулінгова робота має охоплювати не лише тих, хто безпосередньо зазнає булінгу, та учнів, які його вчиняють, а й свідків таких ситуацій. Саме позиція спостерігачів, спрямована на підтримку слабших, може суттєво впливати на розвиток ситуацій булінгу. Водночас доволі часта відсутність такої позиції пов'язана з побоюванням учнів стати наступними мішенями цькування або зазнати негативного ставлення з боку однолітків. Тому завданням педагогів є навчання школярів безпечних і конструктивних способів підтримки потерпілих, своєчасного повідомлення дорослих про вияви насильства.

Реалізації цього завдання сприяє залучення учнів до спільної громадської та соціально значущої діяльності, зокрема до розроблення та упровадження профілактичних проєктів. Участь у таких заходах дає можливість учням розвивати навички конструктивної взаємодії, співпраці, відповідальності один перед одним, взаємодопомоги.

На значення залучення учнів до діяльності, яка має для них особисту цінність, звертають увагу американські дослідники булінгу J. W Patchin та S. Hinduja [7]. На їхню думку, самих лише санкцій щодо кривдників недостатньо для забезпечення стійких змін у поведінці цих учнів. Більш перспективним є підхід, що передбачає підтримку просоціальної спрямованості поведінки школярів, створення умов для відповідальної і толерантної взаємодії між ними, формування готовності допомагати іншим і здатності діяти конструктивно в складних міжособистісних ситуаціях.

Отже, запобігання булінгу в учнівському середовищі потребує комплексної та послідовної роботи, що поєднує безпеку освітнього простору, результативну виховну діяльність педагогів, належну взаємодію з батьками й активне залучення учнів до профілактичних заходів [1]. Важливим складником цієї роботи є розвиток здатності самих школярів розпізнавати прояви булінгу, обирати конструктивні способи реагування, підтримувати потерпілих і брати участь у створенні середовища, що ґрунтується на повазі, відповідальності та ненасильницькій взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: теоретичні і практичні підходи : монографія / Шахрай В. М., Гончар Л. В., Федорченко Т. Є., Малиношевський Р. В. ; за ред. В.М. Шахрай. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 104 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-8768-07-2-2025-104 (дата звернення: 08.10.2026).
2. Про внесення змін до Порядку реагування на випадки булінгу (цькування) та Порядку застосування заходів виховного впливу : наказ МОН від 18.06.2026 р. № 961. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1078-26#Text (дата звернення: 08.10.2026).
3. У середньому, 32 випадки булінгу у школі на місяць. Опендатабот. 15 травня 2026. URL: https://opendatabot.ua/analytics/bulling-in-schools-2026-05 (дата звернення: 08.10.2026).
4. Coelho V. A., Sousa V. A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies. *Journal of Interpersonal Violence*. 2021. № 36 (11–12). P. 5122–5144. DOI: https://doi.org/10.1177/0886260518801943 (дата звернення: 08.10.2026).
5. Haataja A. Implementing the KiVa antibullying Program: what does it take? Thesis. Turku: University of Turku. 2016. 62 p. URL: http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6553-3 (дата звернення: 08.10.2026).
6. Menesini E., Nocentini A., Palladino B. E. Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model. *International Journal of Conflict and Violence*. 2012. № 6 (2). P. 313–320. DOI: https://doi.org/10.4119/ijcv-2922 (дата звернення: 08.10.2026).

7. Patchin J. W., Hinduja S. Cyberbullying Among Tweens in the United States. *Journal of Early Adolescence*. 2022. No. 42 (3). P. 414–430. DOI: https://doi.org/10.1177/02724316211036740 (дата звернення: 08.10.2026).

8. Recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying. International conference on school bullying on 5 November, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794 (дата звернення: 08.10.2026).

Ольга ЯЦИШИНА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: o.yazchyshyna@tnpu.edu.ua

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ШВЕДСЬКОЇ ШКОЛИ: ПОЄДНАННЯ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА МОЛОДІЖНИХ ІНІЦІАТИВ

Сучасна школа поступово виходить за межі традиційного розуміння освітнього закладу як простору для здобуття систематизованих академічних знань. Важливого значення набуває створення освітнього середовища, у якому учень може не лише опановувати навчальні предмети, а й розвивати власні інтереси, взаємодіяти з іншими, набувати соціального досвіду та брати участь у діяльності, пов'язаній із реальним життям. Особливої актуальності такий підхід набуває у старшій школі, де освітній процес має враховувати індивідуальні потреби, інтереси та професійні орієнтації молоді.

Ці тенденції простежуються в освітній діяльності шведської організації Fryshuset, яка поєднує освітню, молодіжну, соціальну та культурну діяльність. Організація працює у чотирьох основних сферах: молодіжна культура, освіта, соціальна робота, робота та підприємництво. Важливою особливістю організації є поєднання можливостей формальної та неформальної освіти, що розглядаються як складові цілісного розвитку молодої людини.

Одним із прикладів реалізації такого підходу є гімназія Fryshuset Gymnasium, що функціонує у м. Стокгольм, Швеція. Школа позиціонує себе не лише як місце здобуття середньої освіти, а як середовище, у якому учні можуть поєднувати навчання з власними захопленнями та взаємодією з ширшим молодіжним середовищем. Саме тому концепція школи визначається як «більше, ніж школа» [1]. У центрі освітнього підходу перебуває учень, його можливості, інтереси та прагнення до розвитку.

Важливим компонентом концепції гімназії є орієнтація на індивідуальний розвиток учня. Серед цілей школи визначено розвиток знань і здібностей відповідно до індивідуальних передумов, формування

допитливості та розуміння інших через взаємодію, а також розвиток залученості й відповідальності за навколишнє середовище. Для реалізації цих цілей школа визначає п’ять взаємопов’язаних принципів:

1. Учень у центрі освітнього процесу.
2. Позитивне ставлення до можливостей учня.
3. Школа як місце зустрічі.
4. Увага до інтересів і захоплень учнів.
5. Систематичний розвиток освітнього процесу.

Особливий інтерес становить принцип «пристрасті та інтересу», відповідно до якого інтереси учнів використовуються як ресурс їхнього навчання та розвитку. У Fryshuset Gymnasium учні можуть поєднувати основну освітню програму з власними зацікавленнями та хобі. Серед таких напрямів представлені баскетбол, танці, музика, образотворче мистецтво, дизайн комп’ютерних ігор, суспільні науки та інші види діяльності. Таким чином, інтереси й хобі учнів розглядаються не лише як форма проведення вільного часу поза школою. Вони натомість сатють частиною освітньої траєкторії школярів.

Показовим є також перелік індивідуальних навчальних курсів, доступних учням у 2026/2027 навчальному році. Залежно від освітньої програми учні можуть обирати, зокрема, підприємництво, міжнародні відносини, програмування, риторику, письмо, соціологію, психологію, іноземні мови, візуальну комунікацію, музику та інші дисципліни. Така організація навчання розширює можливості для індивідуалізації освітнього процесу та дозволяє учням поглиблювати власні інтереси або відкривати для себе нові напрями.

Поєднання формальної освіти з молодіжними ініціативами проявляється не лише у структурі навчальних програм. Важливим є саме освітнє середовище Fryshuset, у якому школа функціонує поряд з іншими напрямами діяльності організації. Молоді люди мають доступ до спортивних, культурних і творчих активностей, молодіжних просторів та соціальних проєктів. Fryshuset визначає такі види діяльності як можливості для змістовного дозвілля, особистісного розвитку та взаємодії молоді.

Таким чином, межа між шкільним та позашкільним простором у цій моделі є менш вираженою. Учень може одночасно бути здобувачем середньої освіти та учасником музичного, спортивного, мистецького чи

іншого молодіжного середовища. Це створює додаткові можливості для соціальної взаємодії та розвитку особистих компетентностей. Організація Fryshuset як засновник школи підкреслює її значення як місця зустрічі, де учні взаємодіють не лише між собою та з педагогами, а й усередині ширшої організації та суспільства.

Важливим аспектом є також підтримка учнів, які потребують додаткової педагогічної уваги. У Fryshuset Gymnasium функціонують спеціальні педагогічні профілі та адаптована гімназійна освіта. Навчання може організовуватися в малих групах, а освітні програми можуть поєднуватися з індивідуальними інтересами учнів. Такий підхід демонструє прагнення поєднати індивідуалізацію навчання, педагогічну підтримку та можливість участі в ширшому освітньому середовищі.

З педагогічної точки зору досвід Fryshuset дає змогу виокремити кілька важливих характеристик сучасного освітнього середовища. По-перше, навчання орієнтується не лише на академічний результат, а й на розвиток особистих інтересів та відповідальності учня. По-друге, освітній простір розширюється завдяки взаємодії школи з молодіжними, культурними та соціальними ініціативами. По-третє, інтереси учнів використовуються як засіб підвищення їхньої мотивації та залучення до освітнього процесу.
По-четверте, школа створює можливості для взаємодії учнів із різними соціальними та культурними середовищами.

Водночас важливо не ототожнювати модель Fryshuset із простим збільшенням кількості позакласних занять. Її особливість полягає у системному поєднанні формальної освіти, особистих інтересів учнів та молодіжного середовища. Інтереси молодої людини інтегруються в освітній процес, а сама школа стає частиною ширшого простору для розвитку, соціальної взаємодії та самореалізації. У цьому контексті концепція Fryshuset може розглядатися як приклад розширеного розуміння освітнього середовища.

Для української освіти цей досвід становить інтерес насамперед у контексті розвитку учнівського самоврядування, профільної середньої освіти, індивідуальних освітніх траєкторій та партнерства закладів освіти з молодіжними й громадськими організаціями. Йдеться не про механічне перенесення шведської моделі в українські умови. Більш перспективним є

використання окремих її принципів: орієнтації на інтереси учнів, створення можливостей для поєднання навчання з практичною та творчою діяльністю, розширення партнерства школи з молодіжним середовищем і формування простору для самореалізації молоді.

Отже, досвід Fryshuset Gymnasium демонструє можливість організації освітнього середовища, у якому формальна середня освіта взаємодіє з молодіжними, культурними, спортивними та соціальними ініціативами. Такий підхід розширює функції школи та створює умови для більш індивідуалізованого розвитку учнів. Особливу цінність становить інтеграція інтересів молоді в освітню траєкторію, що може сприяти підвищенню мотивації, залученості та відповідальності учнів. Досвід Fryshuset може бути використаний як один із зарубіжних кейсів для осмислення напрямів подальшого розвитку української середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Frysuset: official website. URL: https://fryshuset.se/english (дата звернення: 08.10.2026).

СЕКЦІЯ № 2.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ І СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

Ганна ГЕМБАРОВСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: hanna.hembar@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ВІД АВТОРИТАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА: ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ

Традиційна авторитарна модель освіти ґрунтується на уявленні про вчителя як абсолютного авторитета й єдине джерело знань, а про учня – як пасивного об’єкта впливу, головне завдання якого полягає у відтворенні готової інформації. Комунікація в такій моделі односпрямована: від педагога до учня, а дисципліна й оцінювання виконують переважно контрольну функцію. Педагогіка партнерства, на відміну від неї, будується на рівноправній взаємодії учасників освітнього процесу та розглядає навчання як спільну діяльність, а не як передання знань «зверху вниз». Саме це протистояння «було / стало» окреслює зміст трансформації ролі вчителя [2].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості трансформації професійної ролі вчителя в умовах переходу від авторитарної моделі навчання до педагогіки партнерства,

охарактеризувати нові функції педагога та визначити педагогічні й організаційні умови ефективної реалізації партнерської взаємодії в сучасному закладі загальної середньої освіти.

Авторитарний підхід тривалий час відповідав потребам суспільства, якому було потрібні виконавці, здатні діяти тривалий час за зразком. Проте за умов стрімкого оновлення інформації та загальної доступності знань учителя перестає бути монопольним джерелом відомостей. Відповідно змінюється й очікування від школи: на перший план виходить не обсяг засвоєного матеріалу, а вміння вчитися, мислити критично, співпрацювати й нести відповідальність за власні рішення.

Ідея партнерських взаємин у навчанні не виникла на порожньому місці: вона спирається на гуманістичну традицію в педагогіці, що розглядає дитину як цінність і активного учасника власного розвитку, та на досвід педагогіки співробітництва, яка ще в минулому столітті протиставила адміністративному тискові спільну творчу діяльність учителя й учнів. Сучасне осмислення партнерства поєднує ці підходи з вимогами компетентнісної освіти, що робить його не епізодичним методом, а цілісною освітньою філософією [2].

Переходу до нової моделі сприяла орієнтація освіти на людиноцентризм, тобто на розвиток особистості кожної дитини, її інтересів і потенціалу. В українському контексті ця ідея знайшла вираження в концепції Нової української школи, де педагогіка партнерства є одним із наскрізних принципів [2]. Її основу становлять повага, довіра, діалог, спільне ухвалення рішень і взаємна відповідальність. Важливо, що партнерство не обмежується парою «учитель – учень»: воно охоплює також батьків і школу як спільноту, і саме така система взаємин визначає реальні зміни у ролі педагога в шкільній практиці [3, с. 142–143].

Принципи педагогіки партнерства мають практичне вираження. Йдеться про повагу до особливості дитини, довіру, діалог, спільне визначення цілей і правил, рівність у праві голосу та взаємну відповідальність за результат [2]. У шкільній практиці це проявляється у спільному формулюванні правил життя класу, груповій і проєктній роботі, використанні формувального оцінювання, яке орієнтоване на підтримку, а не на покарання, а також у системі комунікації з батьками як союзниками в навчанні дитини [2; 3, с. 143–144]. Така організація навчання змінює

розподіл відповідальності: учень поступово переходить від виконання вказівок до ухвалення рішень щодо власного навчання.

Нормативним підґрунтям трансформації професійної ролі педагога є професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225. Документ визначає професійні компетентності вчителя, необхідні для організації освітнього процесу, забезпечення безпечного й інклюзивного освітнього середовища, ефективної взаємодії з учнями, батьками та колегами, а також неперервного професійного розвитку. У контексті педагогіки партнерства особливого значення набувають комунікативна, психологічна, емоційно-етична компетентності та здатність до конструктивної взаємодії з учасниками освітнього процесу [4].

Трансформація ролі виявляється у переході від функції контролера до кількох взаємопов’язаних ролей. Учитель-фасилітатор не подає готові відповіді, а організовує діяльність, у якій учні самостійно знаходять і осмислюють знання. Вчитель-ментор супроводжує дитину в побудові індивідуальної освітньої траєкторії, допомагає ставити цілі та аналізувати результати. Вчитель-коуч за допомогою відкритих запитань стимулює рефлексію й підтримує внутрішню мотивацію учня. Вчитель-модератор керує груповою дискусією, забезпечуючи рівні можливості висловитися кожному учасникові. Усі ці ролі поєднує спільна ідея: учень стає активним суб’єктом навчання, а вчитель – партнером, який створює умови для його зростання [2; 4]. Реалізація зазначених ролей значною мірою залежить від особистості педагога. Дослідники наголошують, що у партнерській моделі особливого значення набувають комунікативна культура, емпатія, відкритість до діалогу, готовність визнавати власні помилки та здатність до рефлексії [1, с. 401–404]. Таким чином, зміни стосуються не лише методів викладання, а й професійних цінностей та внутрішньої позиції вчителя.

Практичним прикладом трансформації професійної ролі вчителя може бути організація групового навчального проєкту. Замість визначення всіх етапів роботи та розподілу завдань винятково педагогом учні залучаються до формулювання мети, вибору способів діяльності й розподілу відповідальності. Учитель як фасилітатор створює умови для ефективної командної роботи, як ментор допомагає учням визначати індивідуальні освітні цілі, як коуч стимулює самостійний пошук рішень, а як модератор

забезпечує конструктивне обговорення результатів. При цьому педагог зберігає відповідальність за організацію освітнього процесу, дотримання навчальних вимог і забезпечення безпечного середовища. Такий підхід демонструє, що партнерство не означає відмови від професійного керівництва, а передбачає зміну способів його реалізації.

Показово, що успішність партнерської взаємодії визначається не формальним запровадженням окремих прийомів, а послідовністю поведінки педагога. Якщо декларування рівності поєднується з жорстким контролем і непрозорими критеріями оцінювання, учні сприймають партнерство як формальність, і довіра, яка є його основою, не виникає. Тому трансформація ролі вимагає від учителя узгодженості між заявленими цінностями та щоденною практикою, а від закладу освіти – підтримки професійного розвитку педагогів, зокрема через обмін досвідом, супервізію та методичний супровід [1, с. 404–406; 3, с. 145]. Водночас перехід до партнерства супроводжується суттєвими викликами. Психологічні бар'єри пов'язані насамперед зі сталими стереотипами: частина педагогів асоціює партнерство з утратою авторитету й контролю над класом, а звичка до директивного стилю спілкування зберігається навіть за готовності змінюватися. Додаткові труднощі створюють перевантаженість учителя, брак часу на індивідуальну взаємодію та неоднакове розуміння партнерства з боку батьків і колег [3, с. 144–145]. Варто підкреслити, що партнерство не скасовує авторитету вчителя, а змінює його природу: посадовий авторитет, заснований на владі, поступається місцем авторитету компетентності й довіри.

Узагальнення теоретичних положень педагогіки партнерства дає підстави виокремити чотири взаємопов'язані умови трансформації професійної ролі вчителя. Першою є ціннісно-мотиваційна готовність педагога до партнерської взаємодії, що передбачає визнання учня активним суб'єктом освітнього процесу, повагу до його індивідуальності та усвідомлення значення співпраці. Другою умовою є розвиток професійних компетентностей учителя, насамперед комунікативної, психологічної, емоційно-етичної та здатності організовувати спільну навчальну діяльність. Третя умова полягає у створенні організаційно-педагогічного середовища, яке підтримує педагогічну ініціативу, професійну автономію, командну взаємодію та конструктивну співпрацю з батьками. Четвертою умовою є

систематична професійна рефлексія, що забезпечує критичне осмислення власної педагогічної практики, урахування зворотного зв'язку від учнів і колег та готовність до вдосконалення способів взаємодії. Реалізація зазначених умов створює передумови для переходу від переважно директивної моделі педагогічної діяльності до партнерської, у якій професійний авторитет учителя ґрунтується на компетентності, довірі та відповідальності.

Окремої уваги потребує зміна уявлень про оцінювання та дисципліну. У межах авторитарної моделі вони виконують насамперед контрольну та каральну функції, тоді як у партнерській моделі оцінювання набуває характеру зворотного зв'язку, що допомагає учневі побачити власний поступ і визначити наступні кроки. Подібно змінюється і розуміння дисципліни: вона вже не зводиться до зовнішнього примусу, а ґрунтується на спільно вироблених правилах, які учні усвідомлюють і поділяють. Така переорієнтація зменшує рівень тривожності, підвищує відповідальність дітей за власну поведінку та створює умови для відкритої комунікації між усіма учасниками освітнього процесу [2; 3, с. 144].

Важливим аспектом трансформації є також професійна рефлексія вчителя. Партнерська позиція передбачає, що педагог не лише аналізує результати учнів, а й критично оцінює власну діяльність, ураховує зворотний зв'язок від дітей і колег та готовий змінювати підходи до викладання. Цей процес потребує часу, емоційної стійкості й підтримки професійної спільноти, а тому його слід розглядати як складову неперервного професійного розвитку, на якій наголошує сучасний стандарт [1, с. 405; 4]. Наслідки впровадження партнерства для розвитку учня переважно позитивні. Учень, якого сприймають як рівноправного учасника процесу, виявляє більшу самостійність, відповідальність і мотивацію до навчання, вчиться відстоювати власну думку та поважати чужу, а в безпечному емоційному середовищі легше долає страх помилки [2; 3, с. 145]. Це створює основу для формування ключових компетентностей, потрібних для життя в сучасному суспільстві.

Отже, трансформація професійної ролі вчителя в умовах переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки партнерства передбачає не лише зміну методів навчання, а й переосмислення педагогічних цінностей, характеру взаємодії з учнями та способів реалізації професійного

авторитету. На основі теоретичного аналізу виокремлено чотири взаємопов'язані умови цього процесу: ціннісно-мотиваційну готовність педагога до партнерства, розвиток професійних компетентностей, створення сприятливого організаційно-педагогічного середовища та систематичну професійну рефлексію. Визначено, що сучасний учитель поєднує функції фасилітатора, ментора, коуча й модератора, зберігаючи відповідальність за організацію освітнього процесу та результати навчання. Успішність переходу до партнерської моделі залежить від узгодженості професійних цінностей педагога з його щоденною практикою, підтримки з боку закладу освіти та готовності учасників освітнього процесу до конструктивної співпраці. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення ефективності педагогічних засобів формування партнерської позиції вчителя в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Апрєлєва І. В., Колосова С. В. Характеристика особистості педагога у контексті реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 51. С. 399–407.

2. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. *Нова українська школа.* 2019. URL: https://nus.org.ua (дата звернення: 03.10.2026).

3. Стешиц І. В. Система педагогічного партнерства в українській шкільній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5.* 2023. Вип. 92. С. 141–146.

4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 10.10.2026).

Ігор ГАРАСИМ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: harasym.i@tnpu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА BIG DATA: ПЕРСПЕКТИВИ АДАПТАЦІЇ ДОСВІДУ США В УКРАЇНІ

Стрімкий розвиток штучного інтелекту (ШІ), машинного навчання та Big Data змінює характер економічної діяльності, прийняття управлінських рішень і вимоги до професійних компетентностей економістів. Цифровізація підвищує роль даних в економічному аналізі, прогнозуванні та прийнятті рішень, а генеративний ШІ створює нові можливості для автоматизації аналітичних операцій, опрацювання великих масивів інформації та моделювання економічних процесів [2; 9]. Це зумовлює потребу в оновленні змісту й методів професійної підготовки магістрів з економіки відповідно до технологічних змін і вимог ринку праці.

Актуальність проблеми визначається тим, що сучасний економіст працює не лише з традиційними статистичними показниками, а й із великими та різнорідними масивами даних. Тому фундаментальну економічну підготовку доцільно доповнювати компетентностями з аналізу даних, економетрики, програмування, машинного навчання та відповідального використання ШІ [1; 9].

Метою дослідження є визначення перспективних напрямів адаптації американського досвіду професійної підготовки магістрів з економіки в Україні з урахуванням розвитку штучного інтелекту та Big Data, зокрема інтеграції цифрових технологій, кількісних методів, міждисциплінарного та практикоорієнтованого підходів.

Аналіз освітніх практик провідних університетів США засвідчує поступове зближення економічної освіти з наукою про дані та комп'ютерними науками. Показовим є досвід Массачусетського технологічного інституту (MIT), де в межах магістерської програми «Комп'ютерні науки, економіка та наука про дані» (Computer Science, Economics, and Data Science) поєднано економічну підготовку з

комп'ютерними науками та наукою про дані. Програма охоплює статистичні методи, прикладну економетрику, економіку цифровізації та причинно-наслідковий аналіз із застосуванням машинного навчання і ШІ [3]. Такий підхід сприяє формуванню міждисциплінарного профілю сучасного економіста.

Іншим прикладом є магістерська програма MIT «Дані, економіка та розроблення політики» (Data, Economics, and Design of Policy), у якій науку про дані інтегровано в професійну економічну підготовку. Її компоненти охоплюють науку про дані для суспільствознавців, економетрику, оцінювання програм, мікроекономіку, аналіз політики та дослідницький проєкт [4]. Важливим є не лише вивчення цифрових інструментів, а їх застосування для розв'язання реальних економічних і суспільних проблем.

Подібні тенденції простежуються в освітніх пропозиціях Стенфордського університету. Курс «Наука про дані для бізнесових та економічних рішень» (Data Science for Business and Economic Decisions) орієнтований на аналіз великих масивів даних і охоплює регресійний та факторний аналіз, класифікацію, експериментальні методи, причинно-наслідковий аналіз, а також взаємозв'язок економетрики, машинного навчання та ШІ [6]. Курс «Обчислювальна економіка та машинне навчання» (Computational Economics and Machine Learning) поєднує математичні й статистичні методи з машинним навчанням, глибоким навчанням, навчанням з підкріпленням та методами роботи з Big Data [7]. Отже, досвід США демонструє інтеграцію цифрової аналітики як органічної складової професійної підготовки економіста.

Першим напрямом адаптації досвіду США в Україні вважаємо посилення складової магістерської освіти, орієнтованої на використання даних. До освітніх програм доцільно інтегрувати компоненти з Big Data, економетрики, статистичного програмування, машинного навчання та візуалізації даних, уникаючи механічного збільшення IT-дисциплін. Технологічна підготовка має бути пов'язана з економічними завданнями: аналізом ринків, прогнозуванням, оцінюванням політики, фінансовою аналітикою та дослідженням соціально-економічних процесів [3; 4; 9].

Другим акцентом є інтеграція ШІ в професійні економічні дисципліни для аналізу даних, виявлення закономірностей, прогнозування, моделювання та автоматизації аналітичних процедур. Водночас підготовка

має формувати здатність критично оцінювати якість і надійність алгоритмічних висновків, оскільки помилки в даних, моделях чи їх інтерпретації можуть призводити до хибних управлінських рішень [1; 2].

У цьому контексті ключовим орієнтиром є підхід UNESCO, відповідно до якого компетентність у сфері ШІ має охоплювати не лише технічні вміння, а й людиноцентричне мислення, етику ШІ, знання його технік і застосувань та здатність до проєктування AI-систем [5]. Для підготовки магістрів з економіки це означає необхідність формування комплексної AI-грамотності, що включає розуміння можливостей і обмежень алгоритмів, критичне оцінювання результатів, дотримання принципів академічної доброчесності, захист даних та усвідомлення етичних наслідків використання автоматизованих систем [5; 8].

Третім перспективним напрямом є розвиток міждисциплінарних освітніх траєкторій. Американський досвід демонструє доцільність поєднання економіки з наукою про дані, комп'ютерними науками, статистикою, фінансами та бізнес-аналітикою. В українських ЗВО це може реалізовуватися через вибіркові компоненти, сертифікатні програми та міжфакультетські курси. Такий підхід сприятиме поєднанню фундаментальних економічних знань із технологічними компетентностями, затребуваними сучасним ринком праці [3; 4; 6].

Четвертим аспектом є посилення практикоорієнтованої та проєктної підготовки, а саме використання аналітичних кейсів, реальних економічних даних, проєктів із прогнозування та дослідження ринків [4]. Суттєву роль у цьому процесі відіграє співпраця ЗВО з роботодавцями та бізнесом, які можуть долучатися до формування практичних завдань і оцінювання результатів.

П'ятим напрямом є оновлення підходів до оцінювання результатів навчання, адже в умовах активного використання ШІ доцільно розширювати частку аналітичних проєктів, дослідницьких завдань, роботи з даними та критичного оцінювання результатів, отриманих за допомогою ШІ [1; 5]. При цьому важливо оцінювати не лише кінцевий результат, а й обґрунтованість вибору даних і методів, аргументацію та здатність студента пояснити власні рішення.

Окрім того водночас адаптація досвіду США має враховувати українські нормативні, ресурсні та організаційні умови й не передбачати

його механічного перенесення, тому вважаємо доцільним поетапне оновлення освітніх програм, розвиток цифрової та AI-компетентності викладачів, пілотування нових курсів і проєктів та оцінювання їх результативності. Принципово також сформувати чіткі принципи використання генеративного ШІ в освітній і дослідницькій діяльності, забезпечуючи дотримання принципів академічної доброчесності [5; 8].

Отже, модернізація професійної підготовки магістрів з економіки в Україні передбачає поєднання фундаментальної економічної освіти з цифровими, аналітичними й дослідницькими компетентностями через інтеграцію ШІ, Big Data, кількісних методів, міждисциплінарного та практикоорієнтованого навчання.

Список використаних джерел:

1. Ahlstrom L. J., Asarta C. J., Harter C. The Use of Artificial Intelligence in Undergraduate Economics Courses. *AEA Papers and Proceedings*. 2026. Vol. 116. P. 686–691. DOI: 10.1257/pandp.20261057.
2. Korinek A. Economic Policy Challenges for the Age of AI. *NBER Working Paper*. 2024. No. 32980. DOI: 10.3386/w32980.
3. Massachusetts Institute of Technology. Computer Science, Economics, and Data Science: Master of Engineering. MIT Course Catalog. 2026. URL: https://catalog.mit.edu/interdisciplinary/graduate-programs/computer-science-economics-data-science/ (дата звернення: 01.10.2026).
4. Massachusetts Institute of Technology. Curriculum: Master of Applied Science in Data, Economics, and Design of Policy. MIT Economics. 2026. URL: https://economics.mit.edu/academic-programs/masters-programs/masters-data-economics-and-development-policy-dedp/curriculum (дата звернення: 01.10.2026).
5. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI competency framework for students. Paris : UNESCO, 2024. DOI: 10.54675/JKJB9835.
6. Stanford University. ECON108: Data Science for Business and Economic Decisions. Stanford University Bulletin. 2026. URL: https://bulletin.stanford.edu/courses/2239971 (дата звернення: 01.10.2026).
7. Stanford University. ECON288: Computational Economics and Machine Learning. Stanford University Bulletin. 2026. URL: https://bulletin.stanford.edu/courses/1134801 (дата звернення: 01.10.2026).

8. Varsik S., Vosberg L. The potential impact of Artificial Intelligence on equity and inclusion in education. *OECD Artificial Intelligence Papers*. 2024. No. 23. 51 p. DOI: 10.1787/15df715b-en.
9. Veldkamp L., Chung C. Data and the Aggregate Economy. *Journal of Economic Literature*. 2024. Vol. 62, No. 2. P. 458–484. DOI: 10.1257/jel.20221580.

Артем ІВАЩЕНКО,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Херсонської державної морської академії (м. Херсон)
e-mail: artemivashchenko04@gmail.com

Науковий керівник:
Антоніна ЛЯШКЕВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціально-гуманітарної підготовки
Херсонської державної морської академії (м. Херсон)

АДАПТИВНЕ І ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Протягом тривалого періоду уніфікована подача інформації вважалася безальтернативною системою надання знань і засвоєння навичок. Традиційні класно-урочні та потокові лекційні формати орієнтовані переважно на «середнього здобувача», що в результаті призводить до дезадаптації: більш професійні здобувачі освіти втрачають стимул і зацікавленість у навчанні через монотонну подачу інформації, тоді як менш підготовлені особи накопичують когнітивні розриви, не отримуючи необхідної адресної допомоги для опанування складних фахових навичок.

Сучасна вища освіта здійснює послідовний перехід від традиційних педагогічних підходів до персоналізованого навчання, що враховує унікальні потреби, базову підготовку та індивідуальний темп кожного здобувача.

Моделі персоналізованого навчання допомагають здобувачам задовольняти їхні унікальні потреби та цілі щодо розширення знань, світогляду, вмінь і розуміння освітнього середовища. Впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) дає змогу адаптувати навчальний контент, траєкторії та оцінювання в реальному часі. Це створює нові можливості для покращення засвоєння дисциплін, але водночас вимагає узгодження з ширшими цілями в процесі трансформації сучасної освіти.

У наш час Четверта промислова революція докорінно трансформує чисельні галузі завдяки впровадженню автоматизації та передових рішень, висуваючи на перший план персоналізацію освітнього компоненту. Проте традиційні системи управління навчанням (LMS) та дистанційні курси

недостатньо адаптуються до індивідуальних навичок здобувача освіти. Штучний інтелект змінює цю парадигму шляхом впровадження прогнозування й оптимізації всього освітнього процесу. Інтелектуальні системи спроможні завчасно виявити складнощі, пропонувати точкове коригування та автоматично адаптувати оцінювання знань.

Впровадження алгоритмів кластеризації, навчання з підкріпленням і байєсівського відстеження знань (BKT) забезпечує динамічне профілювання когнітивного стану студента та калібрування складності навчального контенту відповідно до меж зони найближчого розвитку [4]. Використовуючи одну із схем кластеризації (k-means, DBSCAN, ієрархічну кластеризацію та інші) стає можливим аналіз багатовимірного вектору дій здобувача, починаючи з відсотку наданих правильних відповідей, витраченого на виконання завдань часу, кількості спроб, закінчуючи відокремленням типів помилок.

Системи перевірки відкритих відповідей на основі аналітичних рубрик та технологій обробки природної мови (NLP) дають змогу надавати миттєвий критеріальний зворотний зв’язок та відмовитись від концепції бінарного вибору «правильно/неправильно». Таким чином першочергова увага відводиться саме на логіку викладу матеріалу, її фактичній коректності, структурі та академічному стилі. У свою чергу, за основу концепції NLP застосований принцип систематичного аналізу, який зіставляє твердження студента з референтними поняттями, а аналіз дискурсу перевіряє зв’язність аргументів. Таким чином перехід від ручного оцінювання до моделі людино-машинного нагляду показує скорочення часових витрат викладачів на 96,8 %–98,4 %, забезпечуючи здобувачів обґрунтованими та конкретними рекомендаціями протягом лічених секунд.

Емпіричні дослідження, проведені дослідниками Стенфордського університету, підтверджують, що використання ШІ-платформ підвищує академічні результати, точність оцінювання та показники довготривалого утримання знань порівняно з LMS [6].

Сучасна освіта вимагає формування не лише предметних знань, а й суб’єктності здобувача, метакогнітивних навичок та саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, SRL) – вміння самостійно ставити цілі, обирати стратегії й оцінювати власний прогрес. Інтелектуальні тьюторські системи (ITS, як-от MetaTutor чи Betty’s Brain) інтегрують метакогнітивні

підказки, стимулюючи здобувачів до рефлексії, цілепокладання та самомоніторингу [2].

Без належного педагогічного дизайну надмірна залежність від алгоритмічних рекомендацій і моделей генеративного ШІ може призводити до «когнітивного розвантаження», «метакогнітивних лінощів» і зниження здатності до критичного мислення.

Обмеження сучасних адаптивних платформ пов'язані з їхньою прив'язкою до фіксованих предметних онтологій і графів знань, що у свою чергу гальмує формування метанавичок, критичного мислення та міждисциплінарного синтезу. Водночас механізми гейміфікації (рейтинги, бали, відзнаки) зміщують акцент на екстринсивні стимули, витісняючи внутрішню мотивацію та інструменти групової синергії. Додаткові системні виклики охоплюють проблему упередженості алгоритмів, безпеку персональних даних здобувачів і девальвацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом.

Гібридна модель взаємодії людини та штучного інтелекту (Human-AI Hybrid Model) розглядає майбутнє освіти не як повну автоматизацію викладання, а як партнерство між викладачем, здобувачем та алгоритмічними системами [2]. Так, алгоритми не можуть ухвалювати остаточних рішень щодо освітньої траєкторії чи надання підсумкових оцінок. ШІ виступає скоріш аналітичним асистентом, але не обирає методику педагогічної інтервенції – чим є завданням саме педагога. У гібридній системі здобувач освіти навчається перевіряти генеративні моделі на наявність «галюцинацій» – ситуацій, коли нейромережа видає фактично хибні, вигадані або спотворені твердження з абсолютною впевненою інтонацією. Слід підкреслити, що мовна модель LLM генерує найбільш статистичного ймовірні слова, а не логічно вивірені істини. Автоматизація навчання вважається успішною, коли більшу частину рутини (перевірка текстів, посекундний таймінг, адміністрування) бере на себе ШІ, натомість вільний час виділяється на суб'єкт-суб'єктні бесіди, дебати та індивідуальні наставництва.

Отже, освіта є когнітивно-соціальним феноменом, успішність якого зумовлена міжособистісною взаємодією та подоланням продуктивного когнітивного дисонансу. Відтак штучний інтелект покликаний виконувати

виключно фасилітативну роль, унеможливлюючи усунення самого процесу мислення з навчального процесу.

Найбільш перспективною є гібридна модель, яка реалізує принцип підсилення, а не суцільної автоматизації освітнього процесу. За такого підходу ШІ бере на себе рутинну аналітику та оперативний формувальний фідбек, а викладач зосереджується на наставництві, фасилітації проєктній роботі, розвитку критичного мислення та формуванні етичної відповідальності здобувачів.

Список використаних джерел:

6. Adaptive and Personalized Learning Through AI: A Realistic Assessment of Value. URL: https://www.asaecenter.org/resources/articles/an_plus/2025/06-june/adaptive-and-personalized-learning-through-ai-a-realistic-assessment-of-value (дата звернення: 08.10.2026).

1. AI and personalized learning: bridging the gap with modern educational goals. URL: https://arxiv.org/html/2404.02798v2 (дата звернення: 08.10.2026).

7. Jiali S., Dayo F., Jun G., Shuangyao L., Najam S. The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Education: A Systematic Review. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences.* 2024. P. 7414–7423.

2. Radek Pel'anek Bayesian Knowledge Tracing, Logistic Models, and Beyond: An Overview of Learner Modeling Techniques. *FI MUNI.* 2017. P. 4–7.

3. Rawat A., Korada L., Hemalatha B., Nandini N., Jadhav S., Jainai N. AI-powered adaptive learning & assesment: driving personalization in education and workforce upskilling. *TMP Journal.* 2025. P. 1586–1589.

4. Smart Classrooms: Personalized Learning with AI Driven Tools. URL: https://www.youtube.com/watch?v=n-xOej9O5_8 (дата звернення: 08.10.2026).

5. Vlasiuk A. AI-Driven Personalized Learning Systems and Adaptive Platforms for Building Core Competencies. *AI-Driven Pedagogics: Building Competence, Creativity, and Critical Thinking.* 2026. P. 58–62. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/9c25fdfc-2083-4526-902e-a5ccd97657ee/content (дата звернення: 08.10.2026).

Людмила МАРЧАК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: liuda6204@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: ВІД ТРАНСЛЯЦІЇ ЗНАНЬ ДО СПІЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МИНУЛОГО

Педагогіка партнерства – це підхід до навчання, в якому вчитель та учні є активними суб’єктами освітнього процесу . Її підґрунтям є співпраця, взаємоповага, довіра, діалог і спільна відповідальність за результат [3, с. 16–20]. У Новій українській школі цей підхід належить до базових принципів: він зосереджує увагу на учневі та розвитку його компетентностей.

Основою підходу є дитиноцентризм, демократизація та гуманізація освіти [1, с. 400–401]. Учитель зважає на потреби, здібності й власний досвід кожної дитини [1, с. 401]. З часом школяр стає самостійнішим: він уже не лише виконує вказівки, а й ставить запитання, висловлює думки, працює з інформацією та усвідомлює відповідальність за результати власної діяльності .

Особливого значення цей підхід набуває на уроках історії. У традиційній моделі вчитель здебільшого дає готові знання, а учні слухають і запам’ятовують дати, імена та події. Педагогіка партнерства не відкидає історичних знань, проте змінює шлях до них. Важливим є не лише засвоєння історичних фактів, а й осмислення їхніх причин і наслідків : він має розуміти, чому так сталося, як про це дізналися й чому різні джерела розповідають про одну подію по-різному.

Тому головне – допомогти учневі перейти від ролі пасивного слухача до ролі активного учасника. Дослідницький підхід вважають однією з основ

педагогіки партнерства [1, с. 404], а на уроці історії він означає, що учні самі формулюють питання, працюють із джерелами, зіставляють факти, висувають припущення й обґрунтовують висновки. Скажімо, замість того щоб одразу назвати причини події, вчитель дає кілька джерел і ставить проблемне запитання: «Чому ця подія стала можливою?» Учні аналізують матеріали, порівнюють відомості та на цій основі будують власне пояснення.

Водночас право на власну думку не робить правильною кожну думку. На уроках історії треба вчити підкріплювати твердження фактами та джерелами. Тоді учень бачить не лише відповідь, а й шлях, яким до неї дійшов.

На практиці педагогіка партнерства спирається на різні методи: діалог, дискусію, роботу в парах і групах, моделювання, кооперативне навчання, рольові й ігрові технології, пошукову та дослідницьку діяльність [1, с. 405]. Окреме місце посідає робота з історичними джерелами. Учні можуть розбирати уривки з літописів, законів, листів, спогадів, газет, а також фотографії, карти, статистику й усні свідчення.

Ефективною формою організації навчання є парна та групова робота, до того ж склад можна змінювати [1, с. 404]. Наприклад, кожна група отримує своє джерело або вивчає один аспект проблеми, а потім учні діляться результатами. Так кожен робить свій внесок у спільну роботу.

Ще один важливий метод – історична дискусія. Можна запитати: «Чи можна вважати цю подію переломним моментом в історії України?» Щоб відповісти, учням доведеться навести конкретні факти й аргументи. Можна також інсценізувати події в ролях: учні представляють погляди різних історичних діячів чи соціальних груп і підтверджують їх матеріалами.

У такому разі урок стає спільним дослідженням минулого. Водночас роль учителя не нівелюється, а трансформується. Він організовує навчання, ставить проблемні питання, пояснює складне, допомагає з джерелами, скеровує пошук і дає зворотний зв’язок, а не нав’язує власних думок і способів розв’язання [1, с. 404].

Важливою умовою партнерської взаємодії є конструктивний діалог. В історії чимало складних і спірних питань, тож учням варто дати змогу порівнювати різні погляди та відстоювати свою позицію. Для цього потрібна

атмосфера, де не страшно запитати чи висловитися, а тон учителя доброзичливий і зацікавлений [1, с. 403].

З цим пов'язане безпечне освітнє середовище. Учні мають вільно брати участь в обговореннях, не боячись приниження чи булінгу [4]. Безпека при цьому охоплює не лише психологічний, а й фізичний бік [2].

Педагогіка партнерства розвиває компетентності, потрібні для історичної освіти: історичне мислення, критичний аналіз інформації, вміння працювати з джерелами, аргументувати позицію й установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Тому цікаво не лише «Що учень запам'ятав?», а й «Що він може зробити з тим, що знає?».

Приміром, учень не просто називає причини події, а визначає їх за джерелами; не просто переказує документ, а аналізує позицію його автора; не просто згадує історичну постать, а на конкретних фактах пояснює її роль.

Сьогодні це особливо актуально: інформацію діти беруть не лише з підручників, а й із соцмереж, відео, блогів та інших цифрових ресурсів. Урок історії має вчити перевіряти відомості, зіставляти джерела й розрізняти факт, інтерпретацію та припущення.

Партнерство може виходити за межі класу й охоплювати співпрацю школи та родини [1, с. 401, 403]. Скажімо, на уроках можна використати родинні фотографії, листи, документи чи спогади. Це поєднує особистий досвід учня з ширшим історичним контекстом.

Отже, педагогіка партнерства по-новому будує урок історії, але не скасовує ні ролі вчителя, ні систематичних знань. і організатором навчання, а учень отримує більше простору для самостійного пошуку, запитань, роботи з джерелами та власних висновків.

Перехід «від трансляції знань до спільного дослідження минулого» означає, що історія постає вже не лише набором дат і фактів для запам'ятовування, а предметом для осмислення, дослідження й обговорення. Це створює умови для розвитку історичного мислення, а також дослідницьких, критичних і комунікативних умінь учнів.

Список використаних джерел:

1. Апрєлєва І. В., Колосова С. В. Характеристика особистості педагога у контексті реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства. *Актуальні*

питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 51. С. 399–407. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/51_2022/62.pdf (дата звернення: 30.09.2026).

2. Безпечне освітнє середовище: Служба освітньої безпеки. *Міністерство внутрішніх справ України.* URL: https://mvs.gov.ua/news/bezpecne-osvitnje-seredovishhe (дата звернення: 30.09.2026).

3. Бужинська С., Супрун Д. Психолого-педагогічний аналіз педагогіки партнерства та особливості її впровадження в інклюзивному просторі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. С. 16–20. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/5.pdf (дата звернення: 30.09.2026).

4. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18.12.2018 р. № 2657-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text (дата звернення: 30.09.2026).

Богдан НІКІТЮК,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nikitiukbohdan08@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦТВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ

Освітній процес мистецького ліцею має свою специфіку, оскільки передбачає поєднання теоретичного опанування мистецтва з практичною художньо-творчою діяльністю. Учні не лише знайомляться з особливостями окремих мистецьких напрямів, а й навчаються застосовувати здобуті знання під час виконання творчих завдань. Водночас музика, театр, хореографія та образотворче мистецтво нерідко вивчаються як окремі дисципліни, хоча в реальному художньому процесі вони тісно взаємодіють. Це актуалізує питання інтеграції мистецтв як способу організації навчання, за якого учні можуть простежити зв'язки між різними формами художнього вираження.

Інтеграцію мистецтв не варто зводити до одночасного використання на занятті музики, зображень, літературних текстів або рухових вправ. Визначальним є те, чи допомагає їх поєднання глибше розкрити тему, зрозуміти художній образ або розв'язати конкретне творче завдання. Наприклад, музичний твір може стати основою для створення пластичного етюду, а аналіз живописної композиції – підґрунтям для пошуку мізансцен і визначення просторового рішення театрального епізоду. У таких випадках різні мистецькі засоби не дублюють один одного, а доповнюють, розширюють і поглиблюють сприйняття художнього матеріалу.

Теоретичне підґрунтя для розгляду цієї проблеми становлять дослідження інтегрованого навчання мистецьких дисциплін. В. Жуков розглядає інтеграцію предметів мистецького циклу в контексті встановлення зв'язків між їхнім змістом і способами художнього пізнання [1]. О. Плотницька звертає увагу на можливості інтегративного навчання мистецьких дисциплін, що дає підстави розглядати взаємодію мистецтв як важливий чинник формування цілісного розуміння художньої культури [2]. Для мистецького ліцею ці положення мають практичне

значення, адже дають змогу будувати навчання не лише навколо окремих знань і вмінь, а й навколо їх застосування у творчій діяльності. Показовим у цьому контексті є дослідження А. Баутісти, Л. Тан, Л. Поннусамі та К. Яу, присвячене інтеграції різних видів мистецтва в шкільній освіті. Автори розглядають взаємодію музики, театру, танцю та образотворчого мистецтва через спільну ідею простору [4]. Такий підхід демонструє можливість організації навчання навколо проблеми або художнього поняття, яке розкривається засобами кількох мистецьких дисциплін. Для мистецького ліцею подібним об'єднувальним чинником може бути сценічний образ, ритм, рух, колір, композиція або емоційний зміст твору. Важливо, щоб обрана тема давала змогу встановити змістовий зв'язок між дисциплінами, а не була лише формальним приводом для їх поєднання. Методичні аспекти інтегрованого мистецького навчання розкрито у працях Л. Масол, присвячених організації інтегрованого курсу «Мистецтво» [3]. Зокрема, значення мають порівняння художніх явищ, варіативність навчальних завдань і залучення учнів до активної діяльності. У практиці мистецького ліцею ці підходи можна застосовувати під час аналізу творів різних видів мистецтва, пошуку спільних художніх ознак і виконання творчих завдань, які передбачають використання знань із кількох дисциплін.

Особливі передумови для інтеграції створює театральне мистецтво. Сценічний твір формується завдяки взаємодії драматургічного матеріалу, акторської гри, музичного оформлення, пластики, хореографії та візуального середовища. Тому робота над виставою або окремим сценічним епізодом може стати практичним способом застосування знань, отриманих на різних заняттях. Працюючи над образом персонажа, учень має враховувати не тільки його слова й обставини дії, а й темпоритм, характер рухів, особливості взаємодії з партнерами та простором. Якщо до цього додаються музичне оформлення й сценографія, виникає можливість осмислити сценічний образ як результат взаємодії кількох мистецьких компонентів.

Розглянемо можливий приклад такої роботи. Під час підготовки театральної композиції за літературним твором учні спочатку визначають основну тему, конфлікт і характер персонажів. Далі вони шукають способи передати емоційний зміст епізоду за допомогою інтонації, руху, музики та

просторової організації сцени. На наступному етапі можуть добирати візуальні рішення для декорацій і костюмів, ураховуючи історичний контекст або образну систему твору. У результаті навчальне завдання виходить за межі відтворення тексту й перетворюється на комплексну творчу роботу, у якій кожен мистецький засіб виконує власну функцію.

Водночас інтеграція не повинна нівелювати відмінності між мистецькими дисциплінами. Музика має власні засоби виразності, образотворче мистецтво оперує кольором, лінією та композицією, а театральне мистецтво передбачає дію, сценічне спілкування й створення образу в конкретних обставинах. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти учням побачити зв'язки між цими засобами, не втрачаючи розуміння їхньої специфіки. Саме тому інтегровані завдання потребують попереднього планування, визначення очікуваного результату та узгодження навчальних дій.

Не менш важливим є характер взаємодії учасників освітнього процесу. Якщо інтеграція передбачає спільну роботу кількох педагогів, необхідно узгодити тематику, послідовність завдань і критерії оцінювання. Якщо ж поєднання мистецтв відбувається в межах одного заняття, педагог має чітко визначити, для чого залучається кожен додатковий художній засіб. Така організація допомагає уникнути поверхового поєднання матеріалу й забезпечує логічний зв'язок між метою заняття та практичною діяльністю учнів.

Інтеграція мистецтв в освітньому процесі мистецького ліцею має розглядатися не як додатковий прийом, а як один зі способів організації змістовної художньо-творчої діяльності. Її педагогічний потенціал полягає у встановленні зв'язків між мистецькими дисциплінами та застосуванні здобутих знань у практичній роботі. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні методичних моделей інтеграції театрального, музичного, хореографічного й образотворчого мистецтва, а також у визначенні педагогічних умов їх упровадження в освітній процес мистецького ліцею.

Список використаних джерел

1. Жуков В. П. Суть інтегрованого навчання школярів предметів мистецького циклу. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 57. URL: https://surl.li/fjmvem (дата звернення 05.10.2026).

2. Плотницька О. В. Перспективні підходи до інтеграційного навчання мистецьких дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 197. С. 149–152. URL: https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/18d51c0e-3096-4ea0-9779-a4bf6e053e2b/content (дата звернення 05.10.2026).

3. Масол Л. М. Принципи методики навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» в 5 класі НУШ. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 3 (105). С. 26–36. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-8885-2022-3(105)-26-36 (дата звернення 05.10.2026).

4. Bautista A., Tan L. S., Ponnusamy L. D., Yau X. Curriculum integration in arts education: Connecting multiple art forms through the idea of “space”. *Journal of Curriculum Studies*. 2016. Vol. 48, No. 5. P. 610–629. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940 (дата звернення 05.10.2026).

Ніна СЛЮСАРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
імені професора Євгена Петухова
Херсонського державного університету (м. Херсон)
e-mail: ninaslusarenko@gmail.com

ОСВІТНЯ КОМПОНЕНТА «СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА НАУКОВА ДИПЛОМАТІЯ»: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ

У першій чверті XXI століття завдяки повсюдній діджиталізації, яка відбувається досить швидкими (подекуди фантастичними) темпами, змінюються підходи до звичних процесів у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Звісно, цифрова трансформація суспільства чи не в першу чергу стосується освіти, зокрема освітніх технологій.

Діджиталізація суспільства призводить і до швидкого розвитку так званої наукової дипломатії та підвищення її ролі у розвитку і стабілізації міжнародних відносин у сфері освіти.

У попередніх публікаціях ми вже зверталися до тлумачення терміну «наукова дипломатія», услід за О. Мирончук зазначали, що це «використання наукового співробітництва між країнами для вирішення спільних проблем і побудови конструктивних міжнародних партнерств» [1]. Крім того розглядали наукову дипломатію як інструмент поширення національної політики у сфері науки та освіти на міжнародному рівні [2]. А також дійшли висновку, що «значні можливості для розвитку наукової дипломатії надають сучасні освітні технології, зокрема інформаційно-комунікаційні, оскільки вони полегшують наукову співпрацю вчених різних країн світу, пришвидшують обмін інформацією (а подекуди, роблять його миттєвим), надають можливості для відкритого доступу до результатів наукових досліджень та ін.» [4, с. 140].

Відтак, особливе значення має ознайомлення молодих науковців з історією виникнення наукової дипломатії як частини публічної дипломатії, з відповідним понятійно-термінологічним апаратом, принципами та стратегіями, а також із неабиякими можливостями наукової дипломатії щодо спільного розв’язання світовою науковою спільнотою глобальних

викликів сьогодення та просування національної політики у сфері науки та освіти на міжнародній арені.

Саме тому вже понад п’ять років поспіль в Херсонському державному університеті здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти опановують освітню компоненту «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія», навчальна програма якої «присвячена формуванню в аспірантів системного бачення сучасних освітніх підходів, технологій, зокрема інноваційних, а також принципів і стратегій наукової дипломатії у глобалізованому академічному просторі» [3]. Структуру цієї освітньої компоненти представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Структура освітньої компоненти

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	усього	у тому числі		
		лек.	сем.	с/р
Змістовий модуль 1. Інноваційні технології в освіті				
Тема 1. Теоретичні основи освітніх технологій. Педагогічні технології	11	2	2	7
Тема 2. Формування м’яких навичок (soft skills competencies) особистості засобами інноваційних освітніх технологій	11	2	2	7
Тема 3. Технології проєктного навчання та кейс-технології	11	2	2	7
Тема 4. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті	11	2	2	7
Разом за змістовим модулем 1	44	8	8	28
Змістовий модуль 2. Розвиток наукової дипломатії засобами інформаційно-комунікаційних технологій				
Тема 5. Роль наукової дипломатії у розвитку і стабілізації міжнародних відносин у сфері освіти	11	2	2	7
Тема 6. Використання Е-дипломатії та твіпломасі у процесі наукової співпраці вчених України та зарубіжжя	15	2	2	11
Тема 7. Сучасна нормативна база наукової діяльності та принципи академічної доброчесності	11	2	2	7
Тема 8. Новітні (контролюючі) технології для запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах	9	2	-	7
Разом за змістовим модулем 2	46	8	6	32
Змістовий модуль 3. Робота з біженцями та особами, які пережили війну (мова викладання – англійська)				
Тема 9. Психічне здоров’я біженців та осіб, які пережили війну	2	2		
Тема 10. Сучасні технології збереження і відновлення психічного здоров’я	4			4

Тема 11. Перша психологічна допомога	6		2	4
Тема 12. Створення психологічно безпечного середовища на підставі розвитку фасилітативних вмінь	3		2	1
Разом за змістовим модулем 3	15	2	4	9
Усього годин	105	18	18	69

Джерело: [3].

Як бачимо, навчальна програма поєднує три змістові модулі: «Інноваційні технології в освіті»; «Розвиток наукової дипломатії засобами інформаційно-комунікаційних технологій»; «Робота з біженцями та особами, які пережили війну». Викладання третього модуля ведеться англійською мовою.

Опанування аспірантами першого модулю має на меті вивчення ними педагогічних технологій, які найбільш позитивно впливають на формування м'яких навичок особистості, а також сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які нині забезпечують стрімкий розвиток наукової дипломатії.

Другий модуль спрямований на створення в аспірантів чіткого уявлення про наукову дипломатію, її виміри (science in diplomacy; diplomacy for science; science for diplomacy), першочергові завдання, нові інструменти, переваги і недоліки використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі розвитку наукової дипломатії тощо.

При вивченні третього модулю здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ретельно опрацьовують соціально-виховні технології, які використовуються при роботі з біженцями та особами, які постраждали від війни. Важливо зазначити, що йдеться не лише в цілому про проблему психічного здоров'я таких верств населення, як-от: мігранти, біженці, шукачі притулку та внутрішньо переміщені особи, а й про аспірантів та молодих науковців, які в умовах воєнного стану в Україні досить часто не мають змоги продовжувати свої дослідження, здобувати відповідний ступінь, підтримувати необхідні професійні зв'язки тощо.

Досвід викладання освітньої компоненти «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія» довів її необхідність та доцільність. До того ж маємо численні схвальні відгуки від аспірантів, які, як правило, дуже зацікавлені в її опануванні, проявляють неабияку активність та вмотивованість.

Список використаних джерел:

1. Мирончук О. А. Роль наукової дипломатії у розвитку і стабілізації міжнародних відносин в умовах глобалізації. URL: https://www.researchgate.net/publication/342202528_Rol_naukovoi_diplomatii_u_rozvitku_i_stabilizacii_miznarodnih_vidnosin_v_umovah_globalizacii (дата звернення: 08.10.2026).

2. Слюсаренко Н. В. Наукова дипломатія як засіб просування національної політики у сфері науки та освіти на міжнародній арені. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2026. Випуск 62. С. 81–88. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi62.735 (дата звернення: 08.10.2026).

3. Слюсаренко Н. В., Пермінова Л. А., Коллі-Шамне А. В., Тавровецька Н. І. Навчальна програма Сучасні освітні технології та наукова дипломатія. Електроне видання з освітньої компоненти «Сучасні освітні технології та наукова дипломатія» для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. 2025. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f8e8c7e5-c0fc-45fe-9382-a975f3343efc/content (дата звернення: 08.10.2026).

4. Слюсаренко Н. В. Розвиток наукової дипломатії засобами сучасних освітніх технологій. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності* : матеріали VII Всеукраїнської (з іноземною участю) науково-практичної конференції, м. Херсон, 18 листопада 2021 р. / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В. : у ІІ-х ч. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Ч. ІІ. С. 137–140.

Ольга СТАНІШЕВСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: oliastanishevska@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ДОВІРА ЯК ОСНОВА ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасна школа поступово відходить від звичної схеми, що характеризується переважанням односторонньої комунікації між учасниками освітнього процесу. Освіта стає справою багатьох людей і щоб вони могли працювати разом, потрібна довіра. Це зумовлює актуальність дослідження, оскільки відсутність довіри суттєво знижує ефективність будь-яких реформ, нових програм та цифрових інструментів.

Під довірою ми розуміємо готовність покластися на партнера, навіть коли не можемо повністю контролювати його дії. До основних складових довіри належать три компоненти. Перша – це відкритість, що передбачає відкритість намірів і прозорість комунікації щодо цілей і труднощів, а не їх приховування. Друга – чесність, тоді слова збігаються з вчинками, а оцінки та рішення пояснюються. І нарешті третя – надійність, коли людина робить те, що обіцяла і поводиться так не один раз, а постійно. Якщо хоча б одна з цих складових зникає, довіра слабшає, а відновлюється вона значно довше, ніж руйнується.

Феномен довіри досліджується в межах різних теоретичних підходів, кожен з яких розкриває окремий аспект партнерської взаємодії. Е. Еріксон розглядає довіру на рівні особистості та називає її базовою, адже вона закладається ще в дитинстві. Дитина, про яку дбають і яка відчуває передбачуваність дорослих, вчиться вірити світові та людям [1, с. 79]. Пізніше ця основа допомагає їй пробувати щось нове, не боятися помилок і

будувати стосунки. У педагогічному контексті це положення дає підстави стверджувати, що учень, який не відчуває підтримки, витрачає сили на захист, а не на навчання. Ф. Фукуяма розглядає довіру на рівні суспільства. На його думку, довіра виникає там, де люди очікують від інших чесної та колективної поведінки і саме вона дає змогу спільнотам ефективно діяти разом [2, с. 26]. Заклад освіти можна розглядати як соціальну систему, а рівень довіри в ній впливає на результати всіх учасників. Н. Луман розглядав довіру як механізм зменшення соціальної складності: оскільки повний контроль за діями інших учасників взаємодії неможливий, люди делегують частину контролю іншим, і це робить стосунки більш передбачуваними [3, с. 8]. У школі це означає, що довіра економить час і сили, бо вчителю не треба перевіряти кожен крок учня, а батькам - кожен крок учителя. Ці підходи не утворюють єдиної теорії, проте доповнюють один одного, розкриваючи психологічний, соціальний і системний аспекти довіри.

В українській педагогіці ідея довіри знаходить відображення в поглядах В. Сухомлинського. Він писав про педагогіку співробітництва, де вчитель і дитина є однодумцями, а не начальником і підлеглим. Для нього основою виховання були повага до особистості дитини, віра в її сили та щирість дорослого. [4, с. 20] Він також радив будувати зв’язок зі школою та сім’єю як спільну справу, а не як нагляд однієї сторони за іншою. [5, с. 45]

Також довіра неможлива, поки в освіті домінує модель «зверху вниз», де рішення ухвалює адміністрація, учителі виконують вказівки, учні слухняно запам’ятовують, а батьки лише отримують інформацію. Така модель може формувати страх помилки перед вищою інстанцією та знижувати ініціативність, зміщуючи фокус із дитини на звітність. Сучасні документи спрямовують нас в інший бік. Закон України «Про освіту» та концепція «Нової української школи» наголошують на педагогіці партнерства, що ґрунтується на повазі до дитини та співпраці школи з родинами. [6; 7] Рівноправна взаємодія не означає, що всі мають однакові ролі. Учитель відповідає за навчання, батьки - за виховання вдома, адміністрація – за умови роботи школи, а учень – за власні зусилля. Рівноправність означає, що голос кожного чують, а рішення приймаються колективно, а не лише за наказом.

Найважливіший вимір довіри – стосунки вчителя й учня. Вони починаються з безпечної атмосфери в класі. Учень повинен знати, що його не висміють за неправильну відповідь і що з вчителем можна говорити про проблеми. Другою умовою є право на помилку. Якщо помилка трактується як «поразка» або привід для покарання, діти починають списувати, мовчати та уникати складних завдань. А якщо помилку сприймають як природний крок до розуміння, учні готові пробувати, питати й виправляти. Третьою умовою є справедливе оцінювання. Коли критерії зрозумілі наперед, оцінка пояснюється, а до всіх ставляться однаково, учень бачить, що результат залежить від його праці, а не від симпатій учителя. Саме це підтримує внутрішню мотивацію і дитина вчиться не тому, що боїться низької оцінки, а тому, що вірить у власні можливості та справедливість дорослого.

Не менш важливою є і довіра між учителем і батьками. На практиці її часто послаблюють різні чинники, зокрема взаємне перекладання відповідальності: вчитель вважає, що за поведінку й навчання дитини повинна відповідати сім’я, а батьки впевнені, що виховання – це справа школи. У такій ситуації з дитиною розмовляють лише тоді, коли виникає проблема, а розмова може швидко перетворитися на взаємні докори. Змінити це можна через прозору комунікацію, тобто регулярно повідомляти не лише про негаразди, а й про успіхи, чітко пояснювати вимоги та правила оцінювання, вчасно відповідати на запитання. Батьки, зі свого боку, можуть чесно ділитися інформацією про дитину та розуміти, що вчитель працює з цілим класом. Найголовніше – спільні цілі, коли обидві сторони говорять не «хто винен», а «як допомогти дитині», тоді вони стають союзниками.

Формування довіри – це тривалий процес, який неможливо запровадити наказом. Ми бачимо три основні шляхи. По-перше, це безпечне освітнє середовище, де є чіткі та однакові для всіх правила, повага між усіма учасниками, доброзичливе ставлення до помилок, захист від булінгу. По-друге, організовуються класні години з обговоренням, зустрічі з батьками у форматі обміну думками, анонімні опитування, участь учнів і батьків в ухваленні рішень, що їх стосуються. По-третє, потрібно підвищувати комунікативну культуру вчителів, тобто їхню здатність будувати діалог з усіма учасниками освітнього процесу. Цього треба вчитися, тому підвищення кваліфікації варто будувати на тренінгах і практичних вправах, а не лише на лекціях.

Отже, довіра є не додатковою рисою освітнього процесу, а його фундаментом. Вона ґрунтується на відкритості, чесності та надійності, знаходить теоретичне обґрунтування психологічному, соціальному та системному підходах, а також у педагогіці співробітництва , а на практиці проявляється в безпечній атмосфері, справедливому оцінюванні та чесній розмові з батьками. Школа, яка послідовно будує довіру, отримує вмотивованих учнів, сприятливі умови професійної діяльності педагогів і конструктивну співпрацю з родинами.

Список використаних джерел:

1. Еріксон Е. Дитинство і суспільство. Львів : Літопис, 2000. 551 с.
2. Fukuyama F. Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. New York : Free Press, 1995. 457 p.
3. Luhmann N. Trust and Power. Chichester : Wiley, 1979. 208 p.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1969. 288 с.
5. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Київ : Радянська школа, 1969. 480 с.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 03.10.2026).
7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. Грищенка М. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

СЕКЦІЯ № 3.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Ірина ВЕГЕРА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ira17042004@gmail.com

Науковий керівник:
Марія БОЙКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Мистецько-творча компетентність у дошкільному віці розглядається як інтегральна якість особистості, що включає знання про мистецтво, здатність до творчої діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до художньої діяльності в різних видах мистецтва: образотворчому, театральному, музичному і хореографічному [1]. Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку творчого потенціалу дитини, оскільки відбуваються істотні зміни в пізнавальній, емоційній та моторній сферах розвитку, що створюють сприятливі умови для формування мистецько-творчої компетентності [2].

Особливо ефективним засобом розвитку творчих здібностей дітей є казка як одна зі складових театральної, мовленнєвої та образотворчої діяльності. Казка виступає як художній текст і як імпульс для творчої уяви, що поєднує сюжетно-рольові ігри, символічне зображення та словесне

творчість, стимулюючи дітей до створення нових сюжетів і художніх образів [3].

Сучасні дослідження педагогіки дошкільної освіти окреслюють кілька ключових компонентів мистецько-творчої компетентності:

- емоційно-мотиваційний, що включає інтерес до мистецької діяльності, емоційне залучення в творчість;
- мистецько-пізнавальний, який відображає здатність дитини орієнтуватися у художніх образах та матеріалах;
- продуктивно-творчий, що передбачає здатність до створення оригінальних образів і композицій у різних видах мистецтва (музика, танець, малювання, театральні постановки) [4].

Казка є ефективним інтегрованим педагогічним засобом, оскільки поєднує елементи символічного мислення, творчого образотворення та рольової гри. У казковій практиці діти не лише слухають сюжет, а й активно долучаються до його реконструкції через мову, драматизацію, малювання чи музичну імпровізацію, що стимулює їхню творчу ініціативу та автономію у діяльності [3].

Емпіричні дані свідчать, що включення казок до різних видів мистецької діяльності сприяє:

- підвищенню рівня творчої уяви та креативності;
- розвитку виразного мовлення та художнього мислення;
- активізації емоційної чутливості та емпатії;
- формуванню позитивного ставлення до мистецтва та творчої діяльності в цілому [1; 2].

Крім того, казкові сюжети можуть виступати як контекст для мультисенсорної інтеграції, де діти одночасно працюють із текстом, образами, музикою та рухом, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу в дошкільній освіті [2; 5].

Аналіз наукових джерел та педагогічних практик засвідчив, що ефективне формування мистецько-творчої компетентності у дошкільників можливе через поєднання казкових сюжетів із різними видами художньої діяльності, що виступають як інтерактивні засоби творчого розвитку [1–5].

Отже, включення казки до освітнього процесу закладів дошкільної освіти є педагогічно обґрунтованою стратегією для створення

стимулювального творчого середовища, яке сприяє формуванню мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Вільхова О., Пасічніченко А. (2024). Мистецько-творча компетентність дошкільників: психологічні передумови і практичні аспекти формування. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 32–36. URL: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317668 (дата звернення: 10.10.2026).
2. Лобова, О., Бутенко, В., Шинкаренко, М. (2025). Організаційно-педагогічні умови формування мистецько-творчої компетентності дітей у закладі дошкільної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, (31), 175–186. URL: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331667 (дата звернення: 10.10.2026).
3. Simeonova-ingilizova, M. D. The educational role of fairy tales in preschool (6–7 year old). *Pedagogical forum*. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/372757669_the_educational_role_of_fairy_tales_in_preschool_6-7_year_old (дата звернення: 10.10.2026).
4. Лобова О. В., Шинкаренко М. О. Зміст і структура мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2025. Вип. 9. С. 10–15. URL: https://doi.org/10.28925/2518-766x.2024.93 (дата звернення: 10.10.2026).
5. Самойлова-Рудь Л. В. Формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку засобами музичних видів діяльності. Укладання методичних рекомендацій : кваліфікаційна робота. Кривий ріг, 2022. 62 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6793?mode=full (дата звернення: 10.10.2026).

Наталя ГЕРАСИМЧУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
Імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ngerasimcuk23@gmail.com

Науковий керівник:
Лариса КУЦА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцунт кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
Імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК Р. КІПЛІНГА У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педагогічний потенціал казки у моральному вихованні дітей дошкільного віку зумовлений передусім особливостями сприйняття художнього твору дитиною. На відміну від прямого повідомлення моральних правил, казковий сюжет дає змогу представити абстрактні категорії добра, справедливості, відповідальності, взаємодопомоги та поваги через конкретні вчинки й переживання персонажів. Досліджуючи використання казок у морально-етичному вихованні старших дошкільників, В. Кириліва наголошує, що «казка є одним із впливовіших засобів морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку». Дослідниця також підкреслює, що казкові твори дають дитині можливість переживати емоції та почуття персонажів, навчають приймати рішення й робити висновки, завдяки чому формуються морально-етичні якості особистості [1, с. 174].

Проблематику художніх і виховних можливостей казки, особливостей творчості Редьярда Кіплінга та значення літературної казки у розвитку й вихованні дітей досліджували А. Говді, Л. Гресь, Ж. В. Клименко, Л. Кобилецька, К. Ковалішин, С. Лонська та інші.

Зазначене дозволяє розглядати казку не просто як форму організації дозвілля або засіб розвитку мовлення дошкільника, а як специфічний педагогічний інструмент. Моральна ситуація в художньому творі не

подається дитині як готова вимога дорослого. Вона розгортається через конфлікт, вибір персонажа та наслідки його поведінки. Саме тому після прочитання твору педагог може запропонувати дитині оцінити поведінку персонажів, визначити причини їхніх учинків, спрогнозувати інший розвиток подій або пояснити, як вона сама вчинила б у подібній ситуації. Такий підхід переводить сприйняття казки з репродуктивного рівня на рівень морального осмислення.

Особливо перспективною для такої роботи є збірка Редьярда Кіплінга «Такі собі казочки» (*Just So Stories*). До її складу входять «Як кит отримав свою глотку», «Як верблюд отримав свій горб», «Як леопард отримав свої плями», «Слоненя», «Кіт, який гуляв сам по собі» та інші твори [2].

Важливо, що «Такі собі казочки» первісно були безпосередньо пов’язані зі спілкуванням дорослого з дитиною. За інформацією The Kipling Society, «These are some of the stories Rudyard Kipling made up for his children» («Це деякі з історій, які Редьярд Кіплінг придумав для своїх дітей»). Назва збірки також пов’язана з особливостями дитячого сприйняття оповіді: казки назвали *Just So*, тому що письменник розповідав їх дітям багато разів, а вони хотіли щоразу чути історію саме такою, як раніше [4].

Ця обставина має важливе значення для педагогічної оцінки творів Кіплінга. Авторська казка тут фактично виникає в ситуації усної комунікації між дорослим і дитиною. Повторюваність, ритмічність, фантастичні пояснення природних явищ, звернення до слухача та яскраві анімалістичні персонажі створюють передумови для використання цих текстів у роботі з дошкільниками. Казку можна не тільки читати, але й переказувати, обговорювати, інсценізувати, продовжувати, відтворювати окремі ситуації в рольовій грі.

Значний виховний потенціал має казка «Слоненя» (*The Elephant’s Child*), центральним мотивом якої є надзвичайна допитливість головного героя. На початку твору Кіплінг характеризує його як такого, що був «full of ‘satiable curtiosity» – сповненого «ненаситної допитливості» [3].

У педагогічній роботі цей сюжет дозволяє обговорювати з дошкільниками допитливість як позитивну якість, одночасно звертаючи увагу на необхідність обережності, уміння слухати поради та оцінювати можливі наслідки власних дій. Педагогічно продуктивним тут буде не

нав'язування дітям однозначної «моралі», а постановка запитань: чому Слоненя постійно ставило запитання; чи правильно інші персонажі реагували на його допитливість; чого герой навчився внаслідок своєї подорожі; чи потрібно боятися ставити запитання дорослим.

Не менш цікавим для морального виховання є образ Кота з казки «Кіт, який гуляв сам по собі». Кіплінг визначає його особливе становище словами: «the Cat walked by himself, and all places were alike to him» [3]. Цей образ може стати основою для обговорення понять самостійності, свободи, домовленості та відповідальності. Водночас трактувати казку виключно як прославлення незалежності було б спрощенням. Для морального виховання значно продуктивніше звернути увагу дітей на співвідношення особистої свободи та необхідності враховувати інтереси інших.

Казка «Як верблюд отримав свій горб» створює іншу моральну ситуацію. Її сюжет побудований навколо небажання Верблюда виконувати роботу разом з іншими тваринами. Поведінка персонажа та її наслідки дозволяють організувати розмову про працелюбність, відповідальність, взаємодопомогу та справедливий розподіл спільної роботи. Вихователь може запропонувати дітям не запам'ятовувати готове правило «потрібно працювати», а пояснити, як відмова одного персонажа виконувати свою частину роботи впливає на інших. Така постановка питання сприяє переходу від формального засвоєння моральної норми до розуміння її соціального змісту.

Водночас використання казок Кіплінга у сучасному закладі дошкільної освіти потребує педагогічного відбору та критичного прочитання. Історичний художній текст не можна автоматично ототожнювати із сучасним педагогічним матеріалом. Завдання вихователя полягає не в механічному читанні всієї збірки, а у відборі конкретних творів і фрагментів відповідно до віку дітей та поставленої виховної мети.

Необхідність критичного відбору казкових текстів підтверджують і сучасні дослідження дитячої літератури. Масштабний аналіз 624 казок із семи культур, проведений Zhixuan Zhou, Jiao Sun, Jiaxin Pei, Nanyun Peng та Jinjun Xiong, показав диспропорції у представленні чоловічих і жіночих персонажів та наявність стереотипних моделей поведінки. Автори встановили, що чоловічих персонажів у дослідженому корпусі було

приблизно вдвічі більше, ніж жіночих, а моральні характеристики й види діяльності персонажів також демонстрували гендерно стереотипні закономірності [5]. Це означає, що педагогічна цінність класичного твору визначається не самим фактом його належності до канону дитячої літератури, а способом, у який педагог організовує його сучасне прочитання.

Таким чином, найбільш ефективними формами використання «Таких собі казочок» у моральному вихованні дошкільників можна вважати виразне читання з подальшою бесідою, проблемне обговорення поведінки героїв, прогнозування розвитку сюжету, драматизацію окремих епізодів, рольові ігри, малювання за мотивами творів та створення дітьми альтернативних завершень історій. Особливу цінність має проблемна бесіда, у межах якої педагог відмовляється від запитань із наперед визначеною «правильною» відповіддю. Запитання «Хто був добрим, а хто поганим?» доцільно замінювати складнішими: «Чому герой так учинив?», «Що відчував інший персонаж?», «Чи міг герой учинити інакше?», «Що змінилося б тоді?», «Як можна було допомогти персонажу?». Саме така робота активізує моральне судження дитини, а не лише відтворення почутої від дорослого оцінки.

Отже, казки Р. Кіплінга мають значні педагогічні можливості у моральному вихованні дітей дошкільного віку, однак їхня ефективність залежить від методично грамотної роботи педагога. Анімалістичні персонажі, яскраві сюжетні ситуації, гумор, фантастичність та виразна усна природа оповіді роблять «Такі собі казочки» придатними для емоційного залучення дошкільника. Через аналіз поведінки Слоненяти, Верблюда, Кота та інших персонажів педагог може актуалізувати проблеми допитливості, відповідальності, працьовитості, взаємодопомоги, самостійності, свободи та поваги до інших. Проте класичний статус творів Кіплінга не звільняє педагога від необхідності критичного відбору матеріалу. Виховна цінність казки виникає передусім у процесі її педагогічного осмислення — через діалог, співпереживання, постановку моральних проблем і перенесення розглянутих ситуацій у зрозумілий дитині соціальний досвід.

Список використаних джерел:

1. Кириліва В. Використання казок у процесі морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації* : матеріали доп. ІІ Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 10 квіт. 2025 р. / редкол.: Ю. Д. Бойчук (гол. ред.) та ін. Харків, 2025. С. 172–175.
2. Just so stories by Rudyard Kipling. *Project Gutenberg*. URL: https://www.gutenberg.org/ebooks/32488 (date of access: 07.08.2026).
3. Just so stories. *Free eBooks. Project Gutenberg*. URL: https://www.gutenberg.org/cache/epub/32488/pg32488-images.html (date of access: 07.08.2026).
4. Just So Stories. *The Kipling Society*. URL: https://www.kiplingsociety.co.uk/children_justso.htm (date of access: 07.08.2026).
5. Zhou Z., Sun J., Pei J., Peng N., Xiong J. A Moral- and Event-Centric Inspection of Gender Bias in Fairy Tales at A Large Scale. 2022. URL: https://arxiv.org/abs/2211.14358 (date of access: 07.08.2026).

Іван ГОЛОВАТЮК,
доктор філософії,
асистент кафедри дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ivanholovatiuk@tnpu.edu.ua

РОЛЬ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Професія вихователя закладу дошкільної освіти передбачає, окрім володіння педагогічними знаннями, навчальними й виховними методиками, також уміння встановлювати емоційний контакт з вихованцями, підтримувати їхню увагу та створювати сприятливу для розвитку атмосферу в дитячому колективі. Для дошкільного віку властивим є активне пізнання навколишнього світу через гру, наслідування, емоційне сприйняття та безпосередню взаємодію з дорослими. Успішність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти значною мірою залежить від вихователя, який має вміти зацікавлювати дітей, створювати сприятливу атмосферу та реалізовувати освітні цілі через ігри, заняття й інші види діяльності. Саме тому володіння елементами театральної творчості й акторськими вміннями є важливою складовою професійної майстерності вихователя, адже педагогічна діяльність передбачає не лише застосування наукових знань, а й мистецтво самовираження та перевтілення [3].

У зв’язку з цим доцільно звернутися до можливостей акторської майстерності, елементи якої можуть бути ефективно використані в педагогічній діяльності. Такі акторські навички, як уміння керувати голосом, передавати емоції за допомогою міміки й жестів, перевтілюватися в казкових персонажів та імпровізувати, допомагають вихователю урізноманітнювати взаємодію з вихованцями. Культура мовлення вихователя, виразність голосу, міміка, жести та емоційна відкритість педагога є не менш важливими у взаємодії з вихованцями, оскільки сприяють налагодженню ефективного спілкування з дітьми. Водночас використання акторських прийомів не означає перетворення педагогічної діяльності на театральну виставу. Їх основна функція – створення умов для розвитку дитячої уяви та підтримання пізнавального інтересу дошкільників.

Одним із важливих складників акторської майстерності є мовленнєва виразність. Мовлення вихователя виконує, насамперед, інформативну, комунікативну та емоційну функції. Саме від темпу, інтонації, чіткості вимови й сили голосу педагога залежить, наскільки зрозумілим і цікавим буде повідомлення для дитини. У зв'язку з цим, мовлення вихователя має бути емоційно виразним, помірно гучним і багатим на інтонації. Дещо уповільнений темп мовлення полегшує його сприйняття дітьми та посилює емоційне забарвлення висловлювань, натомість надто швидке говоріння знижує чіткість і ускладнює розуміння сказаного [2]. Варто пам'ятати, що монотонне мовлення може ускладнювати підтримання уваги дошкільників, а інтонаційне розмаїття, навпаки, допомагає наголосити на важливих моментах розповіді.

Особливо помітне значення мовленнєвої виразності під час читання казок, оповідань, проведення дидактичних ігор. До прикладу, під час прочитання казки вихователь може змінювати тембр голосу відповідно до характеру персонажа, уповільнювати мовлення в напружені моменти сюжету, використовувати паузи для привернення уваги дітей.

Не менш важливим є використання міміки та жестів. Невербальні засоби комунікації доповнюють мовлення вихователя та допомагають передавати емоційні стани, в такий спосіб спілкування стає більш зрозумілим для дітей. Усмішка, вираз здивування, відповідний жест або зміна положення тіла можуть підсилювати зміст висловлювання та підтримувати інтерес до діяльності.

Важливо, щоб невербальна поведінка педагога була природною та відповідною до ситуації, адже надмірна театральність може відволікати дітей від змісту заняття. Особливого значення це набуває під час спілкування з дітьми, які потребують додаткової підтримки або можуть по-різному реагувати на гучні звуки, різкі рухи, інтенсивні емоційні прояви.

Важливе місце в професійній діяльності вихователя посідає здатність до перевтілення. Йдеться про вміння тимчасово «вживатися» в образ певного персонажа, відтворювати його характерні риси за допомогою мовлення, рухів, поведінки. Здатність педагога до перевтілення є корисною під час організації театралізованих ігор, інсценізацій, лялькових вистав і тематичних занять.

Наприклад, вихователь може виконувати роль казкового персонажа, який звертається до дітей із проханням допомогти розв’язати певну проблему. Дошкільники долучаються до запропонованої ситуації, спільно шукають рішення. У такий спосіб звичайне завдання набуває ігрового характеру, а діти отримують можливість виявляти ініціативу й активніше взаємодіяти одне з одним.

Перевтілення також допомагає вихователеві урізноманітнювати способи пояснення навчального матеріалу [1]. Образ казкового героя може стати засобом зацікавлення дітей перед початком заняття, а короткий діалог із лялькою – способом актуалізувати їхні знання або підвести до нової теми. При цьому важливо, щоб ігровий елемент відповідав віковим можливостям дошкільників і був пов'язаний із метою освітньої діяльності.

Одним із проявів акторської майстерності в роботі педагога закладу дошкільної освіти є здатність до імпровізації. У роботі з дітьми не завжди можливо передбачити всі запитання, реакції та варіанти розвитку ігрової ситуації, тому вихователь має бути готовим змінити спосіб пояснення, підтримати несподівану дитячу ідею або запропонувати новий варіант продовження гри. Така творча гнучкість допомагає зберігати інтерес вихованців до теми чи об’єкта, що вивчається, враховувати їхні індивідуальні потреби. Так, наприклад, під час розповідання казки діти можуть запропонувати власний варіант завершення сюжету. Використовуючи навички імпровізації, вихователь може підтримати пропозиції дошкільників та запропонувати їм розіграти альтернативний фінал.

Акторська майстерність педагога є важливою для створення позитивної емоційної атмосфери в групі. Виразне мовлення, доброзичлива міміка вихователя, вміння використовувати гумор допомагають встановлювати контакт із дітьми й підтримувати їхню зацікавленість. Водночас професійна майстерність вихователя передбачає не лише виразне передавання емоцій, але й здатність керувати власними реакціями: педагогові важливо зберігати спокій у складних ситуаціях, уникати надмірно різких інтонацій, добирати такі, способи комунікації, які не створюють у дітей відчуття страху чи психологічного дискомфорту.

Таким чином, акторська майстерність є одним із ресурсів удосконалення професійної діяльності вихователя закладу дошкільної

освіти. Її елементи можуть застосовуватися під час читання художніх творів, проведення занять, організації театралізованих ігор і повсякденного спілкування з дітьми. Особливе значення мають мовленнєва виразність, доречне використання міміки й жестів, здатність до перевтілення та імпровізації. Ці вміння допомагають вихователеві урізноманітнювати освітній процес і підтримувати активність дошкільників. Відповідно, включення акторських вправ до професійної підготовки майбутніх вихователів є доцільним напрямом удосконалення їхньої педагогічної майстерності.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко А. Міні-заняття як форма організації мовленнєво-розвивальної діяльності дошкільників. *Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ.* Київ : Шкільний світ, 2010. С. 25–42.
2. Савченко Л.Л. Культура мовлення вихователя як засіб професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 65, Т. 1. С. 69–73.
3. Федорович А.В. Взаємозв’язок театральної та педагогічної творчості у діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2015. Вип. 34. С. 237–245.

Ольга ДОВБЕНКО,
директорка Тернопільського закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) № 3
Тернопільської міської ради Тернопільської області
e-mail: tdnzn3@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Сучасна дошкільна освіта України перебуває на етапі глибокого оновлення. Прийняття нового Закону України «Про дошкільну освіту» та затвердження нового Державного стандарту дошкільної освіти визначили нову нормативну рамку функціонування закладів дошкільної освіти. Водночас реальна модернізація відбувається не лише через зміну нормативних документів. Вона проявляється щодня – у тому, як організовано простір для дитини, як педагог взаємодіє з вихованцями, як заклад реагує на виклики війни, як підтримує родину, як керівник формує команду та забезпечує якість освітнього процесу. Особливої ваги ці питання набувають в умовах повномасштабної війни. Повітряні тривоги, необхідність організації освітнього процесу в укритті, психологічне напруження дітей і дорослих, потреба в інклюзивному просторі та доступності – усе це перетворило безпеку на невід'ємну складову якості дошкільної освіти. Практика роботи Тернопільського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 3 показує, що відповіддю на сучасні виклики має бути не окрема акція чи проєкт, а цілісна система управлінських і педагогічних рішень. Саме тому актуальною є проблема пошуку балансу між вимогами модернізації освітньої галузі та щоденними потребами конкретної дитини, родини й педагогічного колективу.

1. Безпека – базова умова сучасного дошкілля.

Безпечний заклад – це передусім місце, де дитині добре й спокійно, де її розуміють, підтримують і приймають такою, якою вона є. Навіть у складних обставинах дитина має відчувати поруч надійного дорослого і мати можливість гратися, пізнавати світ та розвиватися.

У практиці ТЗДОЯС № 3 організація освітнього процесу в умовах воєнного стану передбачає постійне вдосконалення алгоритмів дій під час повітряних тривог, підготовку укриття, відпрацювання маршрутів

переміщення, а також систематичне інформування працівників і батьків. Особлива увага приділяється створенню фізично безпечного середовища. З метою підвищення рівня безпеки та унеможливлення потрапляння сторонніх осіб на територію закладу на вхідних воротах встановлено кодовий електронний замок, що забезпечує контроль доступу та додатковий захист дітей.

Важливим напрямом роботи стало вдосконалення доступності та облаштування укриття з урахуванням потреб дітей різного віку та можливостей. Зокрема, при вході в укриття облаштовано складний пандус, що забезпечує зручніший та безпечніший доступ до нього.

Приміщення найпростішого укриття організовано таким чином, щоб кожна вікова група мала окремо визначений простір. Це допомагає підтримувати порядок, спокій та організованість під час перебування дітей в укритті. Для створення більш комфортних умов проведено інтернет-підключення та придбано телевізор, завдяки чому діти можуть переглядати улюблені мультфільми й дитячі програми. Це допомагає зменшити емоційне напруження та зробити перебування в укритті менш тривожним.

Подбали і про можливість змістовно проводити час під час тривалого перебування в укритті. Стіни оформлено спеціальною плівкою для малювання крейдою, що дає дітям можливість малювати, гратися, проявляти творчість і переключати увагу.

Таким чином, укриття стало не лише місцем захисту дітей під час повітряної тривоги, а й простором, у якому можна продовжувати освітню діяльність, підтримувати емоційний комфорт вихованців та створювати для них максимально спокійні й безпечні умови навіть у складних обставинах.

У групових приміщеннях облаштовуються «куточки усамітнення», де дитина може відновити емоційну рівновагу. Такий простір особливо важливий у час, коли діти щодня стикаються з великою кількістю інформаційних і емоційних подразників. Отже, сучасне розуміння безпеки має включати фізичну, психологічну, соціальну та цифрову складові. Для керівника це означає необхідність системного моніторингу ризиків і готовність швидко змінювати організацію роботи відповідно до ситуації.

2. Інклюзивність: від нормативної вимоги до культури прийняття.

Одним із ключових напрямів модернізації є розвиток інклюзивного освітнього середовища. Законодавство та оновлені підходи до організації

інклюзивного навчання посилюють орієнтацію на потреби конкретної дитини. Проте справжня інклюзія починається не з документа про відкриття інклюзивної групи, а зі зміни професійного мислення всіх учасників освітнього процесу. У ТЗДОЯС № 3 функціонують 5 груп з інклюзивною формою. Практичний досвід переконує: результат залежить від командної взаємодії вихователя, асистента, фахівців психолого-педагогічного супроводу, адміністрації та батьків. Важливо не лише пристосувати заняття до потреб дитини, а й створити середовище, у якому вона відчуває себе повноцінним учасником життя групи. На території закладу встановлено мотузкову дорогу, яка створює додаткові можливості для фізичного розвитку дітей, удосконалення координації рухів, спритності, рівноваги та впевненості у власних силах. Важливо, що цей елемент середовища може використовуватися з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами. Спільна рухова діяльність сприяє розвитку дітей, їхній взаємодії та відчуттю власної успішності, що є важливою складовою інклюзивного освітнього середовища.

Окремим кроком стало створення умов для роботи фахівців, зокрема облаштування кабінету вчителя-логопеда та ресурсної кімнати. Поряд із цим удосконалюється предметно-просторове середовище: з’являються осередки для дослідницької діяльності, природничого пізнання, рухової активності, творчості та відпочинку. Інклюзивність у такому розумінні – це не лише підтримка дітей з особливими освітніми потребами. Це принцип організації всього закладу, за якого враховуються індивідуальні темперамент, інтереси, емоційний стан і можливості кожної дитини.

3. Педагог – головний ресурс модернізації.

Жодна освітня реформа не буде ефективною без педагога, який готовий приймати зміни та вміє перетворювати їх на практику. Тому одним із найбільш складних завдань сучасного керівника є розвиток професійного потенціалу колективу. У ТЗДОЯС № 3 професійне зростання педагогів розглядається як безперервний процес. Важливими є не лише курси підвищення кваліфікації, а й взаємодія в колективі, обговорення практичних ситуацій, педагогічні ради, методичні заходи, тренінг, відкритий обмін досвідом, підтримка нових ініціатив, спільні дозвілля: подорожі визначними місцями України та закордон. Особливого значення набуває впровадження

діяльнісних та інтегрованих підходів. Дослідницькі осередки, STREAM-елементи, експериментування, робота з природними матеріалами, творчі майстерні спрямовані на те, щоб дитина не просто отримувала готову інформацію, а спостерігала, ставила запитання, пробувала, помилялася і знаходила власні рішення. Водночас сучасний педагог потребує не тільки професійного розвитку, а й підтримки. В умовах війни емоційне навантаження працівників є значним. Тому завдання керівника полягає у створенні атмосфери довіри, справедливого розподілу відповідальності, підтримки ініціативи та визнання внеску кожного працівника. Сильний педагогічний колектив формується там, де люди відчувають, що їхня робота має сенс і є важливою для спільної справи.

4. Партнерство з родиною та громадою – умова стійкості закладу.

Модернізація дошкільної освіти неможлива без переосмислення взаємодії з батьками. Батьки є активними учасниками освітнього процесу, також беруть участь у створенні освітнього середовища та формуванні спільних цінностей.

Практика ТЗДОЯС № 3 засвідчує ефективність відкритого діалогу, спільних, благодійних, творчих та освітніх ініціатив. Батьки долучаються до облаштування середовища, підтримують дітей і педагогів, беруть участь у житті закладу, формуючи разом атмосферу нашої «Країни дитинства».

Важливим напрямом є участь родин у всеукраїнських та міжнародних проєктах. Зокрема, беручи участь у Всеукраїнському проєкті «Play Fest» за сприянням МОНУ «Архітектурні дива світу» команда ТЗДОЯС № 3 стала переможцем Всеукраїнського проєкту «Play Fest». Діти, педагоги та батьки також долучилися до міжнародного проєкту «Дитячі долоньки – за мир»: створювали картину з дитячих долоньок та найдовше полотно, за участь у якому заклад отримав відзнаку «Світовий рекорд».

Партнерство підтримується і через спільні культурно-освітні ініціативи – онлайн-фестиваль «Співуча родина» та марафон родинного книгочитання «Сімейний казковий вечір», які об’єднують родини навколо творчості, книги та живого спілкування.

В умовах війни особливого значення набувають благодійність, допомога захисникам України, підтримка родин військовослужбовців та виховання у дітей цінностей вдячності, взаємодопомоги й поваги.

Показовим прикладом стала ініціатива «Дружина Героя» – простір підтримки дружин військовослужбовців, що об'єднав творчі зустрічі, психологічну підтримку та спільне дозвілля.

Таким чином, сучасний заклад дошкільної освіти має бути відкритим простором взаємодії дітей, родин, педагогів і громади. Адже турбота про дитину починається з турботи про її родину.

5. Управлінські виклики модернізації.

Сучасний керівник закладу дошкільної освіти працює одночасно у кількох вимірах: забезпечує виконання законодавства, організовує освітній процес, управляє персоналом і ресурсами, відповідає за безпеку, комунікує з батьками, засновником та громадою. Саме тому управління дошкільним закладом потребує переходу від адміністративного контролю до стратегічного лідерства.

Практика роботи ТЗДОЯС № 3 показує доцільність системного планування: стратегічні орієнтири розвитку закладу конкретизуються в річному плані, освітній програмі, планах роботи педагогів і внутрішніх управлінських рішеннях. Важливим є постійний аналіз результатів та готовність коригувати заплановане.

Окремим викликом є кадрове забезпечення. Дошкільна освіта потребує не лише достатньої кількості працівників, а й людей, готових працювати в команді, навчатися, брати відповідальність і приймати нові підходи. Тому рекрутинг, адаптація нових працівників, підтримка молодих педагогів та збереження мотивації колективу мають стати частиною управлінської стратегії.

Ще один аспект – ресурсне забезпечення. Навіть за обмеженого фінансування можна розвивати заклад через партнерство, участь у проєктах, благодійну підтримку, ініціативність колективу та батьківської спільноти. Досвід закладу демонструє, що результат з'являється там, де управлінська ідея поєднується з командною роботою.

Отже, модернізація дошкільної освіти України є багатовимірним процесом, у центрі якого має залишатися дитина. Сучасний заклад дошкільної освіти має одночасно бути безпечним, інклюзивним, розвивальним, психологічно комфортним і відкритим до партнерства.

Практичний досвід ТЗДОЯС № 3 дає змогу визначити кілька взаємопов'язаних пріоритетів: безпека в умовах війни; створення

інклюзивного середовища; професійний розвиток педагогів; підтримка психологічного благополуччя дітей і дорослих; оновлення предметно-просторового середовища; партнерство з родинами та громадою; стратегічне й людиноцентричне управління.

Важливо усвідомлювати, що модернізація не є одноразовою зміною. Це постійний процес осмислення досвіду, пошуку нових рішень і готовності змінюватися відповідно до потреб дитини та суспільства. Саме заклад, який здатний навчатися сам, створює умови для того, щоб навчалася й розвивалася дитина.

Перспективою подальшої роботи вбачаємо розвиток внутрішньої системи забезпечення якості освіти, розширення практик інклюзивного та психологічно безпечного середовища, підтримку професійної спроможності педагогічної команди, цифровізацію окремих управлінських процесів і посилення партнерства з родинами та громадою. У цих умовах керівник закладу має виступати не лише організатором, а передусім лідером змін, який об’єднує людей навколо спільної мети – щасливого, безпечного та гармонійного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 08.10.2026).

2. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 08.10.2026).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 р. № 530 (ред. від 01.10.2026 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF (дата звернення: 08.10.2026).

4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти), нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text (дата звернення: 08.10.2026).

Валентина ЛЕСІВ,
директорка Тернопільського закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) №5
Тернопільської міської ради
e-mail: tdnz5@ukr.net

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується глибокими системними трансформаціями, що відбуваються в умовах воєнного стану, активізації реформ у сфері освіти та впровадження нових нормативноправових документів.

Дошкільна освіта постає першою ланкою освіти, а її модернізація визначається потребою оновлення змісту, структури й технологій освітнього процесу, які забезпечують цілісний розвиток дитини та відповідність сучасним європейським стандартам.

Важливим фактором окреслення освітніх тенденцій є поглиблений аналіз викликів, що постали перед системою дошкільної освіти в сучасних умовах.

Сучасні дослідження засвідчують масштабні руйнування інфраструктури, необхідність створення безпечного освітнього середовища, потребу у психологічній, методичній та інформаційній підтримці педагогів і вихованців, а також ризики втрати кадрового потенціалу, що загострюють потребу у формуванні інноваційних управлінських рішень і переосмисленні організації освітнього процесу [2].

Важливо зазначити, що оновлений Державний стандарт дошкільної освіти окреслює нормативні засади сучасного освітнього середовища, в якому провідними визначено компетентнісний підхід, ціннісні орієнтири дитиноцентризму, визнання самоцінності дошкільного дитинства, пріоритет гри як провідного виду діяльності, підтримка дитячої ініціативи, формування ключових компетентностей і забезпечення їх наступності з початковою освітою.

Зміст Стандарту спрямований на створення умов для різнобічного розвитку дитини, посилення партнерства між педагогами та батьками, а також впровадження гнучких методів адаптації освітніх програм до індивідуальних потреб вихованців [1].

Однією з провідних тенденцій розвитку дошкільної освіти доцільно визначити розширення мережі закладів дошкільної освіти, що пов'язано з потребою відновлення освітньої інфраструктури, забезпечення доступності та створення інклюзивного середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

У теперішніх умовах набуває особливої значущості розвиток системи психолого-педагогічного супроводу, удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та впровадження інноваційних технологій, що розширюють можливості розвитку, соціалізації та творчої самореалізації дитини [2].

Важливою тенденцією також є інтеграція національного освітнього простору у європейський, зокрема через імплементацію компетентнісного підходу та оновлення освітнього змісту відповідно до рекомендацій Європейської довідкової рамки ключових компетентностей, що визначено в Державному стандарті дошкільної освіти. Така гармонізація сприяє підвищенню якості освіти, зміцненню педагогічного партнерства та забезпеченню неперервності розвитку дитини упродовж усього освітнього маршруту [1].

Таким чином, сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти в Україні зумовлені поєднанням зовнішніх викликів та внутрішніх модернізаційних процесів та охоплюють поглиблену компетентнісну трансформацію змісту освіти, яка передбачає перехід від засвоєння фрагментарних знань до формування цілісних умінь і життєвих компетентностей дитини згідно з орієнтирами оновленого Державного стандарту.

Водночас спостерігається посилення дитиноцентричної переорієнтації освітнього процесу, що проявляється у визнанні суб'єктності дошкільника, розширенні його можливостей для вільного вибору, самовираження та ініціативності, а також у побудові партнерських взаємин між педагогом, дитиною та родиною.

Інтеграція інноваційних педагогічних і цифрових технологій стає інструментом збагачення освітнього середовища, індивідуалізації траєкторій розвитку та підвищення ефективності освітньої взаємодії.

Особливої актуальності набуває створення безпечного фізичного та психологічного освітнього середовища, включно з безпечними укриттями,

стресостійкими педагогічними практиками й програмами емоційної підтримки.

Стратегічним напрямом виступає розвиток інклюзивних практик, що забезпечують доступність якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, а також розширюють можливості їхньої соціалізації.

Паралельно відбувається зміцнення системи психологічного супроводу, яка має компенсувати наслідки травматичного досвіду, сприяти емоційному благополуччю та гармонійному розвитку дитини.

Отже, унормування діяльності закладів дошкільної освіти відповідно до оновлених державних стандартів слугує інституційною основою реформ, забезпечуючи узгодження зі стратегічними європейськими підходами та визначаючи чіткі орієнтири подальшої модернізації системи дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт дошкільної освіти : затв. постановою КМУ від 26.11.2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.10.2026).

2. Мачинська Н. Тенденції розвитку сучасної системи дошкільної освіти в Україні. *Гуманітарний форум.* 2024. Т. 2, № 1. С. 30–37.

Юлія МУШИНСЬКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: uliagash92@gmail.com

Науковий керівник:
Лілія ЛУШПИНСЬКА,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні вимоги до особистості – здатність гнучко мислити, самостійно породжувати нестандартні ідеї, швидко адаптуватися до мінливих умов – зумовлюють стійке зростання уваги психолого-педагогічної науки до проблеми розвитку творчих здібностей, починаючи з найбільш сензитивного для їх становлення періоду – дошкільного дитинства. Базовий компонент дошкільної освіти в редакції 2021 року розглядає творчу активність дитини як наскрізну характеристику освітнього процесу, а ігрову компетентність – як самостійний очікуваний результат дошкільної освіти [1, с. 12]. Водночас аналіз сучасної практики закладів дошкільної освіти виявляє суперечність між визнаною цінністю дитячої творчості та поширеною тенденцією витіснення вільної, ініційованої дитиною гри організованими заняттями репродуктивного типу. Це зумовлює актуальність дослідження психолого-педагогічних умов і засобів розвитку творчих здібностей дошкільників саме засобами гри як провідної для цього віку діяльності.

Метою дослідження є визначення особливостей розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності та розроблення системи заходів педагогічного впливу з використанням ігрових форм.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що поняття «творчі здібності» розкривається через співвіднесення трьох

конструктів – «здібності», «творчість» і «креативність». Спираючись на положення Г. Костюка про задатки як природну передумову розвитку здібностей [2, с. 307], а також Дж. Гілфорда – про дивергентне мислення як основу креативності [3, с. 138], творчі здібності дошкільника визначено як інтегративну властивість особистості, що формується на основі задатків у провідній діяльності й виявляється у здатності створювати суб'єктивно новий продукт шляхом комбінування елементів досвіду за допомогою уяви. У структурі творчих здібностей виокремлено чотири компоненти – мотиваційно-потребовий, емоційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний, – яким відповідають визначені критерії (продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість, самостійність та ініціативність).

Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей дошкільників ми згрупували за трьома напрямами: психологічні (емоційна безпека, безоцінне прийняття дитячої творчості, підтримка ініціативи), організаційно-педагогічні (розвивальне поліфункціональне ігрове середовище, проблематизація змісту діяльності, партнерська позиція педагога, індивідуалізація впливу) та соціально-педагогічні (узгоджена взаємодія закладу дошкільної освіти й сім'ї). Обґрунтовано, що гра є провідним засобом розвитку творчих здібностей, оскільки її внутрішня структура – уявна ситуація, заміщення, роль, вільне сюжетоскладання – структурно збігається зі структурою творчого процесу. Здійснено класифікацію дитячих ігор за критерієм ініціативи їх виникнення та встановлено відповідність між видами й підвидами ігор і компонентами творчих здібностей: найвищий творчий потенціал мають ігри, що виникають з ініціативи дитини, – сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані та будівельно-конструктивні за задумом.

На основі здійсненого теоретичного аналізу розроблено методику застосування ігрових форм для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, що складається з чотирьох змістових блоків (мотиваційно-ціннісного, емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного) та реалізується у чотири етапи з поступовим наростанням самостійності дитини – від збагачення досвіду й демонстрації дорослим зразків творчої поведінки до цілком самостійної творчої гри за власним задумом. Розроблено діагностичний інструментарій на основі визначених критеріїв, що поєднує адаптовані для дошкільного віку діагностичні завдання

(методика «Дощечки» за О. Дяченко) та структуроване педагогічне спостереження за вільною ігровою діяльністю дітей.

Ефективність розробленої методики перевірено в межах педагогічного експерименту природного типу (констатувальний, формувальний і контрольний етапи), проведеного на вибірці 48 дітей старшого дошкільного віку, з яких сформовано експериментальну (24 особи) та контрольну (24 особи) групи. На констатувальному етапі обидві групи демонстрували статистично незначущо відмінний розподіл рівнів за визначеними критеріями, що підтвердило вихідну однорідність вибірки. Упродовж шести місяців формувального етапу в роботі з дітьми експериментальної групи послідовно реалізовувалися чотири етапи розробленої методики, тоді як діти контрольної групи відвідували заняття за типовою освітньою програмою закладу без цілеспрямованого застосування описаної системи заходів. Установлено статистично значущу ($p \leq 0,05$ за кутовим критерієм Фішера позитивну динаміку показників творчих здібностей дітей експериментальної групи порівняно з контрольною: частка дітей із високим рівнем зросла з 12,5% до 41,7% в експериментальній групі проти зростання з 12,5% до 16,7% у контрольній, а частка дітей із низьким рівнем скоротилася з 41,7% до 12,5% в експериментальній групі проти скорочення з 37,5% до 33,3% у контрольній. Найбільш виражену позитивну динаміку зафіксовано за критеріями оригінальності та самостійності й ініціативності, що узгоджується з механізмом внутрішньої, а не зовнішньої мотивації дитячої гри.

Отримані результати підтверджують ефективність цілеспрямованого, системного застосування ігрових форм для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Розроблена методика, перспективний план її реалізації та діагностичний інструментарій можуть бути використані вихователями та методистами закладів дошкільної освіти в організації освітнього процесу, викладачами закладів вищої освіти під час підготовки фахівців дошкільної освіти, а також батьками вихованців для підтримки творчого розвитку дитини в родинному колі. Перспективи подальших досліджень пов’язані з вивченням стійкості здобутих результатів у віддаленій часовій перспективі та з розширенням емпіричної бази дослідження на вибірку кількох закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1.Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція / наук. керівник Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 37 с.

2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

3. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

Юля ПОПКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: kramarchuk8@gmail.com

Науковий керівник:
Олександра ЯНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному українському суспільстві дедалі більше звертається увага на розвиток у дітей соціально важливих якостей, таких як доброзичливість. Для старшого дошкільного віку ця якість виявляється у здатності помічати емоційний стан іншої людини, співчувати, надавати допомогу, взаємодіяти з однолітками та дотримуватися моральних норм. Соціально-моральний розвиток дошкільника передбачає поступове засвоєння моделей гуманної поведінки та набуття досвіду позитивної взаємодії [1; 2].

Мета дослідження – діагностувати рівень сформованості доброзичливості в дітей старшого дошкільного віку та представити результати констатувального й контрольного етапів дослідження. Для досягнення мети визначено такі завдання: уточнити основні прояви доброзичливості у поведінці старших дошкільників; визначити критерії та рівні її сформованості; провести діагностику; порівняти результати на різних етапах дослідження.

У дослідженні доброзичливість розглядалася як соціально-моральна якість особистості дошкільника, що виявляється через емоційне ставлення до інших, розуміння моральних норм і практичну готовність до допомоги та підтримки. Відповідно до змісту цієї якості враховувалися емоційні прояви (співчуття, емпатія), когнітивні прояви (розуміння норм взаємодії), поведінкові прояви (допомога, підтримка, співпраця) та мотиваційні прояви

(внутрішнє прагнення до доброзичливої поведінки). Такий підхід узгоджується з положеннями щодо соціально-морального розвитку дошкільника та значення спілкування й діяльності у формуванні гуманних взаємин [2; 3; 4].

Для визначення рівня сформованості доброзичливості було проведено констатувальний етап дослідження. Використано комплекс діагностичних методів: цілеспрямоване спостереження за поведінкою дітей у природному ігровому середовищі, моделювання ситуацій морального вибору, бесіди з дітьми за ілюстраціями та опитування педагогів. Оцінювання здійснювалося за характером і стійкістю проявів доброзичливості у взаємодії з однолітками та дорослими.

Результати констатувального етапу засвідчили, що високий рівень доброзичливості виявлено у 33 % дітей. Ці дошкільники самостійно виявляли турботу про інших, пропонували допомогу, співпереживали та прагнули знаходити способи конструктивної взаємодії. Середній рівень зафіксовано у 50 % дітей: доброзичливі прояви були переважно ситуативними або виникали після стимулювання з боку вихователя. Низький рівень виявлено у 17 % дітей, для поведінки яких були характерні егоцентричні реакції, недостатня увага до переживань однолітків та конфліктність.

Отримані результати стали підставою для проведення подальшої роботи, спрямованої на розвиток доброзичливих взаємин. У межах формувального етапу було використано комунікативно-ігрову діяльність, сюжетно-рольові ігри морального змісту, спільне виконання творчих завдань, інтерактивні вправи, ситуації морального вибору, казкотерапевтичні прийоми та моделювання емоційних ситуацій. Важливе значення надавалося також створенню емоційно безпечного середовища й особистому прикладу педагога.

Зіставлення результатів контрольного етапу з показниками констатувального етапу виявило позитивні зміни в експериментальній групі: частка дітей з високим рівнем доброзичливості збільшилася з 33 % до 48 %, тоді як кількість дітей з низьким рівнем знизилася з 17 % до 5 %. У поведінці дітей частіше спостерігалися прояви емпатії, взаємодопомоги, готовності до співробітництва та конструктивного розв’язання конфліктних ситуацій.

Отже, проведена діагностика дала змогу визначити рівень сформованості доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку та відстежити динаміку її проявів під час педагогічної роботи.

Результати дослідження свідчать про доцільність цілеспрямованого використання ігрових, комунікативних та морально-орієнтованих форм роботи для підтримки позитивної взаємодії дітей. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в уточненні діагностичних критеріїв і розширенні комплексу методів вивчення доброзичливості дошкільників.

Створено емоційно безпечне освітнє середовище на основі взаємодії між суб'єктами, особистого прикладу доброзичливості від педагога та моделювання взаємопідтримки.

Систематичне застосування сценаріїв морального вибору, казкотерапії та складових емоційного моделювання допомагає дітям безпечно переживати емоції інших та усвідомлювати значення власних дій. Аналіз даних на контрольному етапі дослідження засвідчив позитивну динаміку. У дітей експериментальної групи зафіксовано зростання показників високого рівня доброзичливості до 48 %, при цьому частка дітей з низьким рівнем зменшилася до 5 %. Дошкільнята почали проявляти більше емпатії, ефективно вирішувати конфлікти та активно долучатися до спільної діяльності.

Дослідження свідчить, що розвиток доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку є цілеспрямованим та керованим процесом. Упровадження визначених педагогічних умов позитивно впливає на емоційно-мотиваційні та поведінкові аспекти дітей, сприяючи формуванню морально зрілої особистості.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2008. 840 с.
2. Гавриш Н. В., Кононко О. Л. Соціально-моральний розвиток дошкільника в сучасному освітньому просторі. *Дошкільне виховання.* 2021. № 4. С. 12–18.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2015. 464 с.
4. Рейпольська О. Д. Педагогічні засади формування гуманних взаємин у дитячому колективі. *Педагогічний часопис.* 2020. № 2. С. 45–51.

Анастасія РУДІК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: rydikarsen@gmail.com

Науковий керівник:
Олександра ЯНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

В сучасних умовах збереження здоров'я дітей дошкільного віку набуває особливого значення, особливо в аспекті суспільної нестабільності, спричиненої повномасштабною війною. При цьому вимушені переміщення населення, постійні повітряні тривоги, зміни звичного режиму життя та обмеження безпечного простору істотно впливають на рухову активність, емоційний стан і можливості спілкування дітей. За цих обставин заклад дошкільної освіти має не тільки запобігати чинникам, що можуть шкодити здоров'ю, а й створювати умови для повноцінного розвитку дитини. Водночас роботу педагогів, пов'язану із здоров'язбереженням, пов'язують переважно з фізкультурними заняттями, гігієнічними процедурами та окремими оздоровчими заходами. Таке розуміння останньої не дає змоги охопити вплив щоденного режиму закладу дошкільної освіти й характеру міжособистісних взаємин дітей і дорослих в освітньому процесі. Вказане спричинило потребу обґрунтувати здоров'язбережувальні технології як складову освітнього простору дошкільного закладу, здатну змінюватися відповідно до умов життя дітей-дошкільників.

Зазначимо, що проблема здоров'язбережувальних технологій в дошкільній освіті представлена в наукових і методичних працях із різними дослідницькими акцентами. Зокрема, Т. Андрющенко пов'язує їх використання із формуванням здоров'язбережувальної компетентності

дітей [1]; Н. Денисенко розглядає їх як наскрізну вимогу до організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти [2]; О. Дубогай зосереджує увагу на поєднанні навчання з руховою діяльністю дошкільників [3]; Л. Рибалко висвітлює аналізовану проблему в контексті освітнього середовища дошкільного закладу [4]; Н. Левінець аналізує напрями впровадження здоров'язберігаючих технологій у сучасній дошкільній освіті [5]; Л. Лохвицька вивчає організацію здоров'язбережувального середовища ЗДО [6]; О. Омельченко характеризує сутність здоров'язберігаючої освітньої технології [7]; Л. Швайка розглядає практичні питання оздоровчої роботи в закладі освіти [8]; Г. Смольникова звертається до співвідношення здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій [9] та ін. Сукупність вказаних праць дає підстави для цілісного розгляду проблеми, проте потребує переосмислення з урахуванням обставин, за яких звичний порядок життя закладу дошкільної освіти в сучасних умовах може неодноразово порушуватися.

Мета дослідження – проаналізувати зміст і можливості розвитку здоров'язбережувальних технологій у закладах дошкільної освіти в умовах сучасних суспільних викликів.

Сучасні умови функціонування закладів дошкільної освіти спонукають переглянути усталені підходи до здоров'язбереження та з'ясувати, наскільки вони відповідають повсякденним потребам здобувачів відповідного віку. При цьому поняття здоров'язбережувальної технології часто використовують для позначення дуже різних практик – від ранкової гімнастики й фізкультхвилинок до облаштування приміщення закладу, організації харчування та психологічної підтримки вихованців. Така широта поглядів відображає багатогранність проблеми здоров'язбережувальних технологій, але водночас створює небезпеку втрати її змісту. Якщо технологією називати будь-який захід, який видається корисним для здоров'я, стає складно визначити, яку проблему він розв'язує і чому очікується саме такий результат. Доцільно виходити з того, що педагогічна технологія передбачає узгодженість мети, освітніх умов, послідовності вказаних педагогічних дій та способів контролю за їх наслідками. Тобто визначальне значення має не так назва чи педагогічний зміст аналізованої технології, як її місце в цілісному способі організації життя сучасних дошкільників.

Слід враховувати, що зміст здоров'язбереження дошкільників не варто обмежувати запобіганням захворюванням або порушенням їх фізичного розвитку, адже дитина може перебувати в належних санітарних умовах і водночас відчувати постійне напруження, мати недостатньо можливостей для руху чи не наважуватися звернутися по допомогу до дорослого. Її фізичне самопочуття, емоційні переживання та характер міжособистісних взаємин у групі також пов'язані між собою, тому педагогічні рішення в одній сфері позначаються на інших. Зокрема, надмірно насичений режим дня здатний зменшувати час для вільної гри й відпочинку, а недостатня передбачуваність освітньо-виховного процесу – посилювати напруження навіть за наявності належно обладнаного приміщення закладу дошкільної освіти. Відповідно, аналіз здоров'язбережувальних технологій потребує уваги не тільки до того, що саме педагог робить із дітьми у цьому напрямі, а й до того, у яких умовах вони проживають день. Якраз в повсякденній роботі вихователів виявляється реальний здоров'язбережувальний потенціал закладу освіти.

Важливе питання розвитку здоров'язбережувальних технологій у закладах дошкільної освіти полягає у співвідношенні піклування дорослих про дитину та формування її власного досвіду піклування про здоров'я. Так, у дошкільному віці відповідальність за безпеку й належні умови життя здобувача закономірно несуть дорослі. Водночас дитина поступово вчиться помічати у себе втому, спрагу, дискомфорт або емоційне напруження, повідомляти про свої потреби й опановувати доступні способи дій. Якщо здоров'язбережувальна робота вихователів зводиться тільки до виконання встановлених дорослими правил, дитина може добре відтворювати вимоги, але не розуміти їх значення для себе. Також формування відповідної компетентності потребує ситуацій, у яких вона має можливість діяти: обрати посильну рухову активність, попросити про відпочинок, домовитися з однолітком або звернутися по підтримку до дорослого.

Не менш складна для розвитку здоров'язбережувальних технологій у закладах дошкільної освіти й проблема емоційного благополуччя дітей. Під час війни дорослі можуть прагнути захистити дошкільників від тривожних переживань, уникаючи розмов про травмівні події, які ті й так спостерігають у повсякденному житті. Інша крайність – насичувати діяльність дошкільників постійними поясненнями небезпеки й вимогами щодо правильної поведінки, не зважаючи на здатність дитини їх сприймати.

Педагогічна підтримка здобувачів дошкільної освіти потребує зрозумілих пояснень, передбачуваних дій дорослого та можливості виражати свої почуття через гру, малюнок або розмову. Водночас будь-яку зміну настрою чи поведінки дитини недоцільно автоматично трактувати як ознаку психологічної травми, важливіше уважно спостерігати за нею, підтримувати контакт із родиною та за потреби залучати фахівців.

Особливо виразно виявляє залежність здоров'язбережувальних практик від умов їх застосування перебування дошкільників в укритті. При цьому звичні заняття, рухові ігри чи способи відпочинку не завжди можна без змін перенести до приміщення з обмеженою площею. Тому завдання педагога полягає в збереженні того, що суттєво для потреб дітей: можливості перебувати поруч із уважним дорослим, розуміти послідовність подій, змінювати вид діяльності й отримувати допомогу. У цій ситуації проведення запланованого заняття не має ставати важливішим за самопочуття вихованців. Так, настільна гра, читання, малювання або спокійна рухова вправа можуть підтримати звичний ритм групи, якщо відповідають її стану й умовам приміщення. Водночас окремим дітям може бути потрібен час без участі в організованій ігровій чи навчальній діяльності.

Аналіз здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти потребує виходу за межі його матеріального облаштування. Такий освітній простір може відповідати необхідним вимогам щодо обладнання, але залишатися психологічно несприятливим, якщо життя групи супроводжується надмірною кількістю заборон, поспіхом або знеціненням переживань дітей. З іншого боку, доброзичливі взаємини дітей та дорослих не усувають потреби в доступності води, достатньому просторі, безпечних ігрових та навчальних матеріалах і можливостях для відпочинку. Тому здоров'язбережувальне середовище ЗДО слід оцінювати з позиції повсякденного досвіду дитини: чи розуміє вона, де зберігаються потрібні речі, чи може звернутися до дорослого, чи має місце для гри й усамітнення, чи здатна долучитися до спільної діяльності відповідно до власних можливостей. Вказане дає змогу виявляти педагогам проблеми, які не помітні під час формальної перевірки оснащення закладу дошкільної освіти.

Закономірно, що здоров'язбережувальна компетентність дошкільника розвивається насамперед у діяльності, зміст якої він розуміє.

Зокрема, повчальна розмова про правила гігієни або безпечної поведінки може дати дитині певні знання, проте їх засвоєння перевіряється в конкретній ситуації: у сюжетній грі вона доглядає за собою чи персонажем, помічає ознаки втоми, звертається по допомогу; у щоденному житті – миє руки, обирає одяг для прогулянки або повідомляє дорослого, що потребує відпочинку. Педагогічне значення таких дій полягає в поєднанні знання з пережитим досвідом; водночас не кожну дію дитини потрібно перетворювати на навчальне завдання, адже надмірний контроль за «правильністю» її поведінки здатний послаблювати особисту ініціативу. Доцільніше створювати зрозумілі умови, показувати власний приклад і підтримувати поступове набуття самостійності здобувачем.

Окремої дослідницької уваги потребує питання вивчення результативності здоров'язбережувальних технологій у закладах дошкільної освіти. Кількість проведених руханок, бесід або тематичних заходів характеризує активність закладу, проте сама по собі не свідчить про зміни в житті дітей. Більш змістовною є оцінка того, чи з'явилося в них більше можливостей для руху та відпочинку, чи можуть вони повідомляти про власні потреби, чи почуваються прийнятими в групі. Таке оцінювання потребує педагогічного спостереження, розмов із батьками та готовності змінювати власні рішення. Водночас результати не можна однаково вимірювати для всіх вихованців: стан здоров'я, досвід і темп розвитку дітей різняться. Тому предметом аналізу мають бути передусім освітньо-виховні умови, які створює заклад дошкільної освіти, і те, наскільки вони відповідають потребам конкретної дитини. Вказане дає змогу розглядати здоров'язбережувальну технологію як динамічну й ефективну практику.

Отже, сучасні суспільні виклики виявляють обмеженість підходу, за якого здоров'язбереження у закладах дошкільної освіти зводиться до окремих заходів відповідного змісту. Фізичне й емоційне благополуччя дошкільника залежить від того, як організовано день: чи є в ньому місце для руху, гри, відпочинку, спілкування, самостійних дій та підтримки дорослого. До того ж розвиток здоров'язбережувальних технологій в ЗДО пов'язаний із цілісним баченням цих педагогічних умов і здатністю педагогів пристосовувати їх до зміненої ситуації без втрати уваги до потреб дитини. Важливим результатом такої роботи має стати не тільки виконання дошкільниками правил здоров'язбережувальної поведінки, а й поступове набуття досвіду розуміння стану власного здоров'я, звернення по допомогу

до дорослих та турботи про інших людей. За цих умов здоров'язбережувальні технології стають складовою повсякденного життя усіх суб'єктів освітньої діяльності дошкільного закладу.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення зв'язку між способами організації повсякденного життя сучасних дошкільників та показниками їх психофізичного благополуччя в закладі дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрющенко Т. К. Здоров'язбережувальні технології як засіб формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.* 2012. Вип. 27. С. 6–10.
2. Денисенко Н. Ф. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним. *Дошкільне виховання*. 2007. № 7. С. 8–10.
3. Дубогай О. Д. Навчання в русі: здоров'язберігаючі педагогічні технології в закладі дошкільної освіти. Київ : Шкільний світ, 2005. 112 с.
4. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі : колективна монографія / за ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В. М., 2019. 400 с.
5. Левінець Н. Впровадження здоров'язберігаючих технологій як актуальний напрям сучасної дошкільної освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини*. *Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2011. Вип. 16. С. 116–120.
6. Лохвицька Л. Організація здоров'язберігального середовища в дошкільних навчальних закладах. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. *Серія : Педагогічні науки.* 2010. Вип. 16. С. 124–127.
7. Омельченко О. В. Сутність здоров'язберігаючої освітньої технології. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр*. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 25. С. 106–111.
8. Організація оздоровчої роботи в ДНЗ / упоряд. Л. А. Швайка. Харків : Основа, 2011. 319 с.
9. Смольникова Г. Здоров'язбережувальні і здоров'яформувальні технології. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 23–26.

Наталія САВЧУК,
директор Тернопільського закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) № 16
Тернопільської міської ради Тернопільської області
e-mail: NataliaSav@ukr.net

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКА

Сучасне дитинство розгортається в інформаційно насиченому середовищі, в якому цифрові технології, аудіовізуальний контент, онлайн-сервіси та різноманітні медіаресурси стали частиною повсякденного життя дитини. Дошкільник ще до вступу до школи може взаємодіяти з мультфільмами, відео, цифровими іграми, фотографіями, аудіозаписами, інтерактивними матеріалами та іншими видами медіаконтенту. Водночас сам факт раннього знайомства дитини з медіа не означає сформованості в неї медіаграмотності чи здатності безпечно й усвідомлено взаємодіяти з інформацією.

Актуальність проблеми посилюється трансформацією освітнього середовища та необхідністю формування в дітей навичок безпечної поведінки в цифровому інформаційному просторі. Закон України «Про дошкільну освіту» визначає сучасну дошкільну освіту як цілісний процес розвитку, виховання, навчання та соціалізації дитини, що передбачає створення належного освітнього середовища та партнерську взаємодію педагогів із батьками [1]. Відтак цифрові й медійні засоби доцільно розглядати не як самоціль, а як один з інструментів організації змістовного, безпечного та розвивального освітнього середовища.

Чинний Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на формування компетентностей дитини та створення умов для її активної пізнавальної, комунікативної, творчої й соціальної діяльності [2]. У цьому контексті медіа можуть бути ефективним засобом пізнання та творчості лише за умови педагогічно виваженого добору контенту й активної взаємодії дорослого з дитиною.

Мета дослідження – обґрунтувати значення цифрової компетентності педагога у формуванні медіакультури дошкільника .

Поняття медіакомпетентності педагога доцільно розглядати в контексті ширшого поняття цифрової компетентності. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників охоплює п'ять сфер, 22 компоненти компетентності та відповідні дескриптори, що дають змогу визначати рівні професійного володіння цифровими технологіями [3]. Отже, професійна цифрова компетентність не обмежується технічним умінням користуватися пристроями чи сервісами.

Для педагога закладу дошкільної освіти важливою складовою цифрової компетентності є здатність знаходити, добирати, аналізувати, критично оцінювати, створювати та безпечно використовувати інформаційний і медіаконтент відповідно до віку, потреб та індивідуальних особливостей дітей.

Таким чином, медіакомпетентність педагога можна визначити як комплексну професійну здатність орієнтуватися в сучасному медіапросторі, критично оцінювати інформацію, добирати педагогічно доцільний медіаконтент, дотримуватися принципів цифрової безпеки, авторського права та етики, використовувати медіа для розвитку дитини та залучати вихованців до елементарної медіатворчості.

Медіакомпетентний педагог:

- орієнтується в сучасному інформаційному та медійному просторі;
- добирає контент відповідно до віку та освітніх потреб дітей;
- перевіряє достовірність і педагогічну доцільність інформації;
- дотримується авторського права, цифрової етики та принципів безпечної поведінки;
- враховує ризики надмірного використання цифрових технологій;
- використовує медіа для активної діяльності дитини, а не лише для її розваги;
- створює умови для обговорення, аналізу та осмислення побаченого й почутого;
- залучає дітей до доступних форм медіатворчості;
- взаємодіє з батьками щодо створення безпечного медіасередовища дитини.

Актуальність розвитку цифрової компетентності педагогів підтверджується і сучасними освітніми рішеннями. У червні 2026 року

Міністерство освіти і науки України затвердило Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності. Програма передбачає, зокрема, розвиток цифрового освітнього середовища, роботу з електронними освітніми ресурсами, цифрову безпеку, академічну доброчесність, відповідальне використання цифрових технологій та штучного інтелекту [4].

У сучасних умовах особливої уваги потребує проблема пасивного медіаспоживання. Тривалий перегляд відео або користування цифровою грою самі по собі не забезпечують розвитку критичного мислення, мовлення, творчості чи здатності оцінювати інформацію. Тому педагог має поступово переводити дитину:

- від споживання медіаконтенту – до його розуміння;
- від перегляду – до обговорення;
- від повторення – до творчості;
- від пасивного користування – до активної взаємодії;
- від безконтрольного медіаспоживання – до медіакультури.

Медіакультура дошкільника формується поступово та виявляється у здатності дитини розуміти доступний їй медіаконтент, розрізняти реальне й вигадане, висловлювати емоції та власну думку щодо побаченого, ставити запитання, помічати очевидні невідповідності, дотримуватися елементарних правил цифрової безпеки та звертатися по допомогу до дорослого в незрозумілих або небезпечних ситуаціях.

Важливе значення для розвитку медіа- та інформаційної грамотності має критичне ставлення до інформації. UNESCO визначає медіа- та інформаційну грамотність як сукупність компетентностей, що дають можливість критично взаємодіяти з інформацією та медіа, а також відповідально використовувати й створювати контент [5]. Для дошкільної освіти це положення потребує вікової адаптації: від дитини не можна очікувати складного фактчекінгу, проте можна формувати початкові вміння ставити запитання, порівнювати, помічати невідповідності, розрізняти реальне й фантазійне та звертатися до дорослого.

Одним із продуктивних напрямів є організація медіаосвітньої діяльності через гру. Гра залишається природним способом пізнання світу для дитини дошкільного віку, тому саме ігрові ситуації дають змогу

ненав'язливо формувати елементарні навички критичного сприймання інформації.

Доцільно використовувати такі ігри:

«Правда чи вигадка?» – педагог демонструє зображення або описує ситуацію, а діти визначають, чи може така подія відбутися в реальному житті.

«Знайди безпечний варіант» – дітям пропонують декілька моделей цифрової поведінки, серед яких вони обирають безпечну та пояснюють свій вибір.

«Що хотів сказати автор?» – після перегляду короткого відео, зображення чи мультфрагмента діти обговорюють його зміст, емоції персонажів та можливу мету автора.

«Медіадетективи» – педагог пропонує спеціально підготовлені зображення або короткі медіаповідомлення з очевидними невідповідностями, які діти мають помітити.

«Створи свою історію» – діти за допомогою фотографій, малюнків, піктограм або аудіозаписів створюють просту послідовну розповідь.

Такі вправи сприяють не лише формуванню початкової медіаграмотності, а й розвитку мовлення, уваги, пам'яті, уяви, творчості, уміння висловлювати власну думку та взаємодіяти з іншими.

Особливо важливим є принцип педагогічної доцільності використання цифрових технологій. Перед застосуванням певного медіаресурсу педагогові варто поставити собі запитання:

- Для чого я використовую цей ресурс?
- Який освітній результат очікую?
- Чи відповідає контент віку та потребам дітей?
- Чи буде дитина активним учасником діяльності?

Останнє питання є принципово важливим. Медіа не повинні витісняти безпосередній досвід дитини, рухову активність, сюжетно-рольову гру, експериментування, спілкування з однолітками й дорослими, дослідження природи та предметного довкілля. Цифровий ресурс має доповнювати освітній процес, а не замінювати живу взаємодію.

У цьому контексті роль педагога можна визначити як роль медіаментора – дорослого, який допомагає дитині орієнтуватися в

доступному інформаційному середовищі. Такий педагог не просто демонструє медіаконтент, а створює ситуацію взаємодії:

показує → запитує → пояснює → обговорює → допомагає оцінити → спонукає створити власне.

Наприклад, після перегляду короткого відео педагог може поставити дітям запитання:

- Що ти побачив/побачила?
- Що відбулося спочатку, а що потім?
- Як ти зрозумів/зрозуміла, що герой засмучений?
- Чи могло це відбутися насправді?
- Що в цій історії було вигаданим?
- Чи можна було вчинити по-іншому?
- Що ти відчував/відчувала під час перегляду?
- Що ти хотів/хотіла б змінити в цій історії?

Такі запитання перетворюють перегляд із пасивної діяльності на процес спостереження, осмислення, комунікації та творчого переосмислення.

Окремої уваги потребує медіабезпека. Дошкільник має засвоювати прості, доступні його віку правила: не повідомляти незнайомим людям особисту інформацію; не відкривати невідомі посилання; не спілкуватися онлайн із незнайомцями без дозволу дорослих; звертатися до надійного дорослого, якщо побачений контент налякав, збентежив або викликав сумнів; дотримуватися правил цифрової гігієни та робити перерви під час використання цифрових пристроїв.

Формування медіакультури дитини неможливе без партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти та родини. Дитина не лише слухає поради дорослих, а й спостерігає за їхньою власною медіаповедінкою. Тому важливо не обмежувати роботу з батьками системою заборон, а формувати спільне розуміння принципів безпечного та змістовного медіаспоживання.

Ефективними формами взаємодії з батьками можуть бути інформаційні пам’ятки, консультації, практичні мінітренінги, батьківські зустрічі, обговорення цифрової безпеки, спільні медіапроєкти, створення сімейних цифрових історій, виставки дитячої медіатворчості та рекомендації щодо добору якісного контенту.

Не менш важливим напрямом є розвиток медіакомпетентності педагогічного колективу. Це може бути складовою методичної роботи закладу дошкільної освіти та реалізовуватися через практичні семінари, цифрові воркшопи, майстер-класи, педагогічні майстерні, методичні квести, тренінги з цифрової безпеки, аналіз педагогічних ситуацій, практикуми зі створення освітнього контенту та взаємообмін досвідом.

Особливо перспективним є формат «педагог – для педагога», за якого працівники демонструють колегам власні цифрові знахідки, авторські матеріали, прийоми роботи та способи використання медіаресурсів у конкретних освітніх ситуаціях.

Медіаосвіта у діяльності Тернопільського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №16 здійснюється завдяки злагодженій командній роботі педагогів. організовуючи такі заходи, як методичний квест «Цифрова безпека в дитячому садку» та майстер-клас «Добір якісного медіаконтенту для дошкільників». Своєю чергою, педагоги успішно впроваджують ці напрацювання в роботу з дітьми під час проведення циклу ігор-занять «Правда чи вигадка?» та інтерактивного воркшопу «Медіадетективи», перетворюючи перегляд мультимедійних матеріалів на усвідомлене пізнання, розвиток критичного мислення та творчості вихованців.

Таким чином, педагогічну модель формування медіакультури дошкільника можна представити як послідовний взаємозв’язок:

медіакомпетентність педагога
↓
педагогічно доцільний і безпечний медіаконтент
↓
активна взаємодія «педагог – дитина»
↓
запитання, обговорення та осмислення
↓
медіатворчість дитини
↓
формування початкової медіаграмотності
↓
розвиток медіакультури дошкільника.

Запропонована модель підкреслює принципову позицію: формування медіакультури дитини починається не з гаджета, а з педагогічної позиції дорослого.

Отже, цифрова компетеннтність педагога є невід'ємною частиною сучасного дитинства, а тому завдання закладу дошкільної освіти полягає не в ізоляції дитини від медіа, а у створенні умов для її безпечної, дозованої, змістовної та творчої взаємодії з інформацією. Визначальну роль у цьому процесі відіграє професійна медіакомпетентність педагога, адже саме дорослий визначає якість запропонованого контенту, спосіб його використання та характер взаємодії дитини з інформацією.

Сучасна медіаосвіта дошкільника має виходити за межі навчання користуванню цифровими пристроями. Її результатом має бути поступове формування здатності дитини розуміти доступну інформацію, ставити запитання, висловлювати власну думку, розрізняти реальне й вигадане, дотримуватися правил безпечної поведінки та використовувати медіа для творчості й пізнання.

Список використаних джерел:

1. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 23.09.2026).
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya (дата звернення: 23.09.2026).
3. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. Київ : Міністерство цифрової трансформації України, 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 23.09.2026).
4. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності. *Міністерство освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/news/zatverdzheno-typovu-prohramu-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-i-naukovo-

pedahohichnykh-pratsivnykiv-z-rozvytku-tsyfrovoi-kompetentnosti (дата звернення: 23.09.2026).

5. ЮНЕСКО посилює обізнаність щодо медіа- та інформаційної грамотності по всій Україні. *UNESCO.* URL: https://www.unesco.org/uk/articles/yunesko-posylyuye-obiznanist-shchodo-media-ta-informatsiynoyi-hramotnosti-po-vsiy-ukrayini (дата звернення: 23.09.2026).

6. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 р. № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-п (дата звернення: 23.09.2026).

Марія СИВАШ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Приватного вищого навчального закладу
«Київський медичний університет» (м. Київ)
e-mail: m.syvash.st@kmu.edu.ua

Науковий керівник:
Дар'я ГУБАРЄВА,
PhD в галузі освіти, доцент, асистент кафедри психології
Приватного вищого навчального закладу
«Київський медичний університет» (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ СТРЕСОВИХ ПРОЯВІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Повномасштабна війна в Україні зумовлює тривалий вплив на психологічне благополуччя дітей, зокрема дітей дошкільного віку. Переживання обстрілів, вибухів, вимушеного переміщення, перебування в укриттях та бомбосховищах, розлуки з близькими, втрати звичного способу життя, тривалого перебування в умовах небезпеки та постійного очікування загрози можуть супроводжуватися різноманітними емоційними, поведінковими, когнітивними та соматичними реакціями [1].

Діти дошкільного віку потребують окремої та особливої уваги, оскільки їхні механізми емоційної саморегуляції, рефлексії та вербалізації власних внутрішніх почуттів ще перебувають на етапі формування [1, с. 66].

У цьому контексті особливого значення набуває освітнє середовище закладу дошкільної освіти як простір, у якому дитина проводить значну частину свого часу та взаємодіє зі значущими дорослими та однолітками.

Для дитини, яка пережила потенційно травматичний досвід, освітнє середовище може виконувати не лише освітню, а й стабілізаційну та підтримувальну функцію. Передбачуваність, послідовність, емоційна доступність дорослих, можливість отримувати підтримку та зберігати звичний розпорядок дня можуть сприяти відновленню відчуття безпеки та стабільності [1; 2].

Актуальність проблеми посилюється тим, що в умовах триваючої війни не завжди є можливим чітко визначити завершеність травматичного

впливу. Дитина може одночасно мати досвід вже пережитої травмуючої події та продовжувати перебувати в середовище потенційної загрози та небезпеки. У зв'язку з цим в даній роботі використовується поняття посттравматичних стресових проявів, яке дає змогу охопити широкий спектр реакцій дитини та не ототожнювати їх автоматично з клінічним діагнозом посттравматичного стресового розладу.

Поняття психологічної безпеки освітнього середовища передбачає створення таких умов, за яких дитина має можливість відчувати прийняття, передбачуваність, емоційну підтримку та захищеність у взаємодії з дорослими та однолітками. Для дошкільнят особливе значення має не лише фактична безпека середовища, а й суб'єктивне переживання безпеки [1; 2].

Дитина дошкільного віку ще не завжди здатна самостійно пояснити власний емоційний стан, визначити причину тривоги або застосувати ефективні стратегії її подолання. Тому значущим механізмом підтримки виступає співрегуляція, за якої дорослий допомагає дитині поступово стабілізувати емоційний та фізіологічний стан [5].

Однією з базових умов психологічної безпеки є передбачуваність освітнього середовища. Після пережитої травматичної події звичний світ дитини може сприйматися як менш стабільний та менш контрольований. У такій ситуації регулярність та зрозуміла послідовність повсякденних дій, знайомі правила та ритуали можуть сприяти відновленню відчуття впорядкованості [2].

Важливою складовою психологічної безпеки є емоційно підтримувальна взаємодія. Дорослим необхідно визнавати емоційний досвід дитини, не заперечувати його та не знецінювати переживання [5].

Особливого значення в роботі з дошкільниками набувають ігрові методи психологічної підтримки. Гра є природним способом взаємодії дитини зі світом і може виконувати функцію опосередкованого вираження внутрішнього досвіду. Через сюжетно-рольову гру, малювання, ліплення, рухову активність дитина може символічно відтворювати пережиті ситуації, відновлювати відчуття контролю та досліджувати власні емоційні реакції [4, с. 10].

Ще одним напрямом психологічної підтримки є відновлення контакту дитини з власним тілом та зниження психофізіологічного напруження.

Посттравматичний стрес може супроводжуватися труднощами засинання, підвищеною руховою активністю, дратівливістю, настороженістю та труднощами концентрації. Тому важливим тут є використання простих способів регуляції: рухових ігор, ритмічної активності, дихальних вправ у доступній формі, вправ на напруження та розслаблення, сенсорних ігор, спокійної музичної діяльності тощо [3, с. 250].

Окремої уваги потребує взаємодія працівників закладів дошкільної освіти з батьками. Саме злагоджена взаємодія усіх дорослих, які беруть участь у житті дитини значною мірою впливає на процеси психологічного відновлення. Ефективна взаємодія тут передбачає:

- обмін інформацією щодо емоційного стану дитини;
- узгодження способів реагування на поведінкові прояви;
- підтримання стабільного режиму;
- використання єдиних підходів до емоційної підтримки;
- уникнення або зменшення повторної травматизації [2; 5].

Отже, посттравматичні стресові прояви у дітей дошкільного віку є актуальною психологічною проблемою, яка в умовах триваючої війни набуває особливого значення для системи дошкільної освіти. Вікові особливості дітей зумовлюють специфіку переживання та вираження стресу, саме тому психологічно безпечне освітнє середовище може розглядатися як важлива умова підтримки дитини після пережитого травматичного досвіду.

Ефективна психологічна підтримка дошкільників має враховувати не лише окремі прояви стресу, а й загальний контекст життєдіяльності дитини. У цьому контексті освітнє середовище може виконувати важливу стабілізаційну та ресурсну функцію, сприяючи поступовому відновленню відчуття безпеки, передбачуваності та психологічної стійкості.

Список використаних джерел:

1. Державний експертний центр Міністерства охорони здоров’я України. Гостра реакція на стрес. Посттравматичний стресовий розлад. Порушення адаптації: клінічна настанова, заснована на доказах. Київ, 2024. URL: https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/kn_2024_ptsr.pdf (дата звеременення: 20.09.2026).

2. Щербакова О. О., Кондрацька Л. В., Черепахіна В. К. Соціально-психологічні особливості резилієнтності дітей України під час війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія».* 2025. Вип. 2. С. 227.

3. Шель Н., Соловей-Лагода О. Використання гри у психологічній корекції негативних емоційних станів дітей з особливими освітніми потребами під час війни. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2025. Вип. 8. С. 246–251.

4. Литвиненко С.А. Ігротерапія як метод психологічної допомоги дітям і підліткам. *Психологія: реальність і перспективи.* 2014. Вип. 3. С. 8–11.

5. Cohen J., Mannarino A., Deblinger E. Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents. New York : Guilford Press, 2006. 256 p.

Ніна СУХАНОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nina-martynyak@gmx.de

Науковий керівник:
Олександра ЯНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ: РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ДОШКІЛЛІ

У сучасному суспільстві існує запит на формування гармонійно розвиненої, творчої та емоційно чутливої особистості. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є естетичний розвиток здобувачів освіти. Розпочинати виховну роботу в цьому контексті варто якомога раніше – у дошкільному дитинстві. Отже, важливим завданням сучасного закладу дошкільної освіти є виховання в дітей естетичних цінностей.

Зважаючи на актуальність, зазначена проблема відображена в численних публікаціях. Витоки естетичного виховання дітей простежуються в працях українських педагогів минулого (І. Блажкевич, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.), зарубіжних класиків педагогіки, зокрема Я. Корчака, М. Монтессорі тощо. На сучасному етапі зазначену проблему студіюють А. Богуш, Г. Беспалько, Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, Т. Грицишина, Т. Піроженко, Т. Танько, М. Чернявська та ін.

У наукових працях естетичні цінності трактуються як важливі життєві орієнтири особистості, які формують її сприйняття прекрасного, гармонії, краси, а також художніх і моральних ідеалів.

Старші дошкільники виявляють естетичні цінності у здатності помічати красу й дива природи, мистецтва та праці. Дитина не лише сприймає прекрасне, а й емоційно переживає його, прагне висловити свої почуття та долучитися до творчості. Це проявляється в турботі про довкілля, бажанні естетично оформити власний простір і створити перші творчі вироби.

У зв'язку є євроінтеграційними процесами погляди науковців спрямовані на вивчення здобутків у сфері дошкільної освіти в зарубіжних країнах. Однією з тих, у якій накопичені досягнення у сфері естетичного розвитку дошкільників, є Німеччина. Проте процес виховання естетичних цінностей у старших дошкільників у закладах дошкільної освіти цієї країни не є достатньо відображеним у наукових джерелах. Існує необхідність також у виявленні перспектив використання позитивних ідей в українському дошкіллі.

Як засвідчує аналіз теорії та практики дошкільної освіти Німеччини, система дошкільного виховання в цій країна базується на природному ритмі життя малюка. У центрі уваги перебувають творчість, ігри, пізнання довкілля, активний рух, спілкування та перші спроби роботи з різними матеріалами.

Виховання естетичних орієнтирів у дітей старшого дошкільного віку в дитячих садках Німеччини є комплексним. Цей процес не обмежується лише цілеспрямованими творчими заняттями. Він органічно інтегрований у щоденне життя вихованців: їхні ігри, відпочинок на свіжому повітрі, самостійну художню діяльність, участь у колективних проєктах та відзначення традиційних календарних свят. Важливу роль у розвитку естетичного сприйняття відіграють також постійний контакт із навколишнім світом, наповнення простору закладу, а також довірлива, побудована на засадах партнерства комунікація з дорослими.

Особливістю німецької дошкільної практики є те, що форми, методи і засоби естетичного виховання тісно взаємопов'язані. Наприклад, звичайна прогулянка може перетворитися на комплексне розвивальне заняття, якщо вихователь підійде до неї творчо. Спрямовуючи увагу дітей на яскраві барви осені, шорстку поверхню стовбурів, зимові малюнки тіней на снігу чи стукіт дощових крапель, педагог не лише організовує пізнавальну діяльність, а й навчає дітей помічати красу природи та розвиває їхню спостережливість.

Театралізована гра поєднує в собі три ключові функції: вона є формою колективної роботи, чинником естетичного розвитку та методом виховання емоційної виразності. Відтворюючи образи персонажів через рухи, пластику, тембр голосу та емоційне забарвлення мовлення, діти вчаться глибше відчувати й передавати художні образи.

Окрім зазначених форм, поширеними є також ранкові кола, сюжетно-рольова діяльність, творчі майстерні, природничо-естетичні прогулянки, проєктна діяльність, музейні практики, екскурсії, дитячі виставки, сезонні свята, колективні творчі справи тощо.

У закладах дошкільної освіти Німеччини суттєва увага приділяється мистецькій діяльності. Тут наголошують, що естетичний розвиток дитини не можна зводити до простого копіювання зразків у малюванні, ліпленні чи співах. Як зазначає К. Вагнер у своєму посібнику для німецьких дитячих садків, дитяче мистецтво має бути простором для творчої свободи. Важливо дати малечі можливість експериментувати з матеріалами, втілювати власні ідеї та самостійно відкривати творчий потенціал [4].

Реалізовуються такі методи, як-от: бесіди, ігри, естетичне спостереження й милування, варіативний показ та наслідування. Окрім цього, особливу роль відіграють художнє експериментування й імпровізація, проблемні запитання, а також рефлексивне обговорення.

Вагома увага приділяється засобам виховного впливу, якими є природа, театр, казка, музичне й образотворче мистецтво, родинні речі та музейні експонати тощо. Допускається також помірковане використання цифрових технологій.

Успіх використання зазначених форм, методів і засобів виховання залежить від того, чи дають вони дитині можливість бути активним учасником процесу, самостійно приймати рішення, проживати досвід емоційно та повноцінно задіювати всі органи чуття.

У контексті виховання естетичних цінностей у дошкільників вагому роль в Німеччині відіграють альтернативні заклади: лісові, монтессоріанські, вальдорфські дитячі садки тощо. Усі вони об’єднані прагненням забезпечити гармонійний розвиток вихованця, підтримати його суб’єктність і незалежність, удосконалити комунікативні здібності, емоційну сферу, пізнавальний потенціал та творчі задатки, а також навчити ефективно взаємодіяти з дітьми і дорослими [1], [2]. Прихильники лісової дошкільної освіти зазначають, що завдяки можливості милуватися красою природи в дітей посилюється мотивація та здатність зосереджуватися [3, с. 138]. В альтернативних закладах у дошкільників формується відповідальність за наслідки власних дій, що є важливим у контексті

естетичного виховання, адже діти вчаться берегти красу й створювати прекрасне.

Німецькі дитячі садки працюють за принципом відкритого партнерства, об'єднуючи зусилля вихователів, дітей, батьків та місцевої громади. Сім'я тут – не просто глядач, а активний учасник освітнього процесу. Педагоги постійно радяться з батьками про інтереси, потреби чи проблеми малюка. Крім того, дитсадки активно співпрацюють із місцевими музеями, театрами, парками та соціальними службами, завдяки чому навчання виходить далеко за межі стін закладу. Такий підхід дає змогу дитині отримати багатий життєвий досвід, а виховання цінностей та естетичного смаку стає результатом спільної роботи родини, садочка та всього суспільства.

Аналіз форм, методів, засобів виховання естетичних цінностей у старших дошкільників у закладах дошкільної освіти Німеччини дав змогу виявити перспективні ідеї для реалізації в українському дошкіллі: інтеграція естетичного виховання в усі види діяльності ЗДО, взаємозв'язок форм, методів, засобів виховання; створення відкритих творчих, зокрема родинних, майстерень, застосування методу естетичного милування, організація проєктів, дитячих виставок, мінімузеїв, рефлексивних кіл, музично-рухових і театралізованих імпровізацій. Заслуговують на увагу ідеї дотримання принципу відкритого партнерства, що передбачає об'єднання зусиль вихователів, дітей, батьків та місцевої громади, підтримки дитячого задуму й відмова від шаблонності.

Список використаних джерел:

1. Гребенюк В. Система дошкільної освіти Німеччини. *Дошкільне виховання*. 2018. № 11. С. 6–7.
2. Гуревич І. Дошкільна освіта в Німеччині. *Шлях освіти*. 2018. № 4. С. 25–28.
3. Янкович О. І. Генеза лісової дошкільної освіти в Польщі та Україні: витоки і сучасність. Слово. Стратегії. Інновації : колективна монографія / за заг. ред. О. Турко, О. Янкович. Тернопіль: Вектор, 2022. С. 123–149. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27264/1/4_Jankovuch.pdf (дата звернення: 08.10.2026).
4. Wagner K. Kunst im Kindergarten. Kleine Kunstler – GroBe Wirkung. Praxisbuch : Westermann Lernspielverlage, 2014. 132 s.

Альона ХОТЛУБЕЙ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)
e-mail: Alya.1988@gmail.com

Науковий керівник:
Олена КОНОНКО,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У динамічному світі здатність нестандартно та творчо мислити перетворюється на одну з головних передумов життєвого успіху особистості. Особливо сприятливим для закладання цих фундаментів є молодший дошкільний вік (3–4 роки) – сенситивний період, коли інтенсивно розвиваються психічні процеси та формуються базові риси характеру. У цьому віці малюк активно відкриває для себе довкілля, що вимагає гнучкості мислення та пошуку оригінальних підходів, а також проявляється первинна самостійність і прагнення діяти по-своєму.

Поняття «креативний» тісно пов’язане з базовою категорією «креативність». У науковій літературі зазначається, що сам термін «креативність» уперше увійшов до наукового обігу завдяки Дж. Гілфорду у 1959 році. Дослідник пов’язував це поняття з дивергентним мисленням – специфічним типом розумової діяльності, що охоплює здатність породжувати безліч різноманітних, альтернативних варіантів розв’язання однієї проблеми та приходити до несподіваних, оригінальних висновків. Натомість конвергентне мислення, за визначенням Гілфорда, зосереджене на пошуку єдиного, найбільш правильного чи стандартного рішення [7, с. 12].

Своєю чергою, Т. Любарт у власних теоретичних узагальненнях наголошує, що креативність обов’язково передбачає експериментальну діяльність та отримання нових результатів у ході вільної творчості. На його

переконання, йдеться про вміння генерувати оригінальні ідеї в межах конкретної проблеми, причому ці результати мають бути справді новаторськими, а не зводитися до банального копіювання чи відтворення вже знайомих зразків [8].

Вивчаючи вікові особливості розвитку творчого потенціалу, відомі вітчизняні дидакти та науковці (зокрема Л. Артемова? О. Савченко, та інші) підкреслюють, що дошкільний вік є оптимальним, сенситивним періодом для становлення креативності. Саме на цьому етапі людського розвитку спостерігається найвищий ступінь дитячої допитливості, безпосередності сприймання навколишнього середовища та емоційної відкритості до нового. Малюки-дошкільники виявляють природну схильність до фантазування, образного та метафоричного мислення, а також до активного експериментування з різноманітними матеріалами, що створює надзвичайно сприятливий фундамент для цілеспрямованого педагогічного супроводу та розвитку творчих здібностей [1].

Дослідники С. Лозинська та В. Фалько зазначають, що креативність дитини-дошкільника доцільно сприймати не як ізольовану інтелектуальну операцію, а як цілісну особистісну здатність до творчості. Вона яскраво виявляється у загальній активності, психологічній відкритності до нового досвіду, емоційній включеності, ініціативності та постійному прагненні до самовираження. Для вікової категорії 3–4 років такий підхід має критичне значення, адже в цьому віці ще зарано оцінювати креативність через складні розумові операції чи схеми; натомість її слід розпізнавати через реальні поведінкові реакції та прояви, які є доступними для спостереження у повсякденному житті малюка [6].

Вагомим чинником, що визначає специфіку й своєрідність креативності три-чотирирічних дітей, є особливості емоційної сфери. Емоції на цьому віковому етапі виконують не лише регулятивну роль, а й потужну спонукальну функцію: бурхливий та яскравий емоційний відгук на незвичний предмет, новий колір або цікавий звуковий ефект миттєво привертає увагу дитини та стимулює її до нетривалої творчої імпровізації.

Учена О. Кононко звертає увагу на те, що в молодшому дошкільному віці емоційний, пізнавальний та практично-діяльнісний розвиток малюка утворюють нерозривну, цілісну єдність. Через це творча активність дітей 3–4 років носить переважно ситуативний, безпосередній та яскраво

виражений емоційний характер: дитина вкрай рідко діє за заздалегідь продуманим, чітким планом, натомість її творча ініціатива народжується безпосередньо в процесі виконання дії, під впливом сиюхвилинної ситуації, несподіваного враження, ігрового сюжету або цікаво сказаного слова дорослого. Отже, подібна спонтанність та імпровізаційність у цьому віці сприймається не як недолік, а як природна вікова форма прояву творчості [5].

Серед різноманітних засобів виховання та розвитку особливе місце посідає образотворча діяльність, яка визнається одним із найефективніших інструментів формування креативності у дошкільників. Вона унікальним чином поєднує в собі глибоке емоційне переживання, пізнання довкілля, розвинену уяву, практичну дію та безпосереднє самовираження. Зокрема, В. Гринько підкреслює, що під час занять образотворчою діяльністю розвиток художніх здібностей дитини відбувається комплексно – через гармонійну інтеграцію сенсорного сприймання, фантазії, емоційного ставлення до процесу та власної продуктивної активності [4].

Особливого значення для стимулювання творчої активності молодших дошкільників набувають нетрадиційні техніки малювання. Вони суттєво розширюють межі дитячого практичного досвіду, активізують сенсорне пізнання, спонукають малюків до сміливого експериментування та дозволяють отримати яскравий, виразний результат навіть у тих випадках, коли технічні навички малювання ще не до кінця сформовані. На цьому акцентують увагу дослідники А. Безверха та С. Ковальова, розглядаючи нетрадиційне малювання як потужний і результативний засіб розвитку творчого потенціалу дошкільників у зображувальній роботі [2].

Для успішного розвитку креативності в цьому віці необхідно дотримуватися низки педагогічних умов:

– створення емоційно безпечного й естетичного середовища;

– використання варіативних матеріалів та ігрової мотивації;

– орієнтація на процес пошуку, а не лише на ідеальний кінцевий результат;

– підтримка дитячої ініціативи та діалогічний характер взаємодії з дорослим.

Для дітей 3–4 років ці умови адаптуються через короткотривалі завдання, сенсорно насичені матеріали та право на власний, нехай і

недосконалий результат. Постійне позитивне підкріплення й емоційне прийняття з боку дорослого перетворюють малювання на прояв особистісного самовираження.

Отже, образотворча діяльність є потужним засобом гармонійного розвитку особистості дошкільника. За умови суб'єктно орієнтованого підходу, педагогічної підтримки та використання нетрадиційних технік вона стає не просто елементом навчання, а дієвим механізмом стимулювання креативності, що робить її незамінною складовою освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрієвська В. В. Креативність. Енциклопедія Сучасної України : енциклопедія (онлайн) / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Т. 15. URL: https://esu.com.ua/article-2380 (дата звернення: 03.10.2026).
2. Безверха Ж., Ковальова А. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку у зображувальній діяльності засобами нетрадиційного малювання. *Universum.* 2025. № 17. С. 155–167. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1647 (дата звернення: 04.10.2026).
3. Бондаренко Н. Мейнстрім освітнього прогресу в Україні – компетентність ↔ креативність. Розвиток науки в країнах Європи: нові концепції та сучасні рішення : доповіді 9-ї міжнародної наукової конференції (6 вересня 2019 р., Штутгарт, Німеччина). Stuttgart : ORT Publishing, 2019. С. 91–102. URL: https://lib.iitta.gov.ua/716981/ (дата звернення: 04.10.2026).
4. Гринько В. Розвиток художніх здібностей дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності: інтегрований підхід. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка.* 2011. Вип. XL. С. 100–103.
5. Кононко О. Креативність: феноменологія та особливості розвитку в дошкільному дитинстві. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя).* 2025. № 3. С. 26–35.
6. Лозинська С., Фалько В. Теоретичні основи дослідження розвитку креативності у дошкільників як особистісної здатності до творчості. *Молодий вчений.* 2018. № 8 (60). С. 162–165.

7. Словник-довідник із соціальної роботи : навчальний посібник / упоряд. М. М. Букач, Н. В. Клименюк, В. В. Горлачук ; за ред. М. М. Букача. Миколаїв : ФОП Швець В. Д., 2015. 384 с.

8. Теорія і технологія розвитку дитячої художньої творчості дошкільника: науково-методичний посібник / укладач Н. Г. Каньоса. Камянець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2015. 188 с.

СЕКЦІЯ № 4.

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ДОСВІД, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Катерина БЕСПАЛОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Криворізького державного педагогічного університету
(м. Кривий Ріг)
e-mail: bespalovae550@gmail.com

Науковий керівник:
Наталія ВОЛКОВА,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри технологічної та професійної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
(м. Кривий Ріг)

ТЕСТОВЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ДЕВ'ЯТИКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Оцінювання на уроках трудового навчання у 9 класі має виявляти, наскільки учень розуміє технологічний процес і може обґрунтувати власні рішення. Перевірка назв інструментів або визначень матеріалів охоплює лише частину цих результатів. Водночас оцінка готового виробу не завжди показує, які саме знання потребують уточнення. Тому тестовий контроль доцільно включати до комплексного оцінювання, поєднуючи його з аналізом проєкту та спостереженням за практичною діяльністю. У рекомендаціях МОН України, затверджених наказом від 14 серпня 2026 року № 1427, збережено компетентнісну основу оцінювання та можливість учителя добирати інструменти відповідно до очікуваних результатів навчання [1].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні дидактичних умов тестового оцінювання знань дев'ятикласників у процесі трудового навчання. Використано теоретичний аналіз наукових публікацій,

зіставлення підходів до педагогічного оцінювання та дидактичне моделювання. Результатом є методична модель, яка пов'язує зміст тестових завдань із технологічними рішеннями учня та визначає способи використання діагностичної інформації під час виконання навчального проєкту.

Учена О. Біляковська розглядає тестування як інструмент педагогічної діагностики та наголошує на плануванні змісту, надійності, валідності й об'єктивності вимірювання. Дослідниця також указує на ризик вгадування правильної відповіді та обмежені можливості закритих завдань для виявлення логіки міркування [2, с. 17–19]. Ці положення, сформульовані щодо вищої освіти, потребують адаптації до віку школярів і практичного змісту трудового навчання. Для дев'ятикласників особливого значення набуває відповідність завдань ситуаціям вибору матеріалу, планування операцій і контролю якості виробу.

Навчальний потенціал тестування підтверджують сучасні міжнародні дослідження. Ч. Ян та співавтори узагальнили результати 222 досліджень за участю 48 478 здобувачів освіти й установили середній позитивний ефект навчального тестування, який становив g = 0,499 [3, с. 399]. Систематичний огляд П. Агарвал, Л. Нунес і Дж. Блант також засвідчує переваги відтворення знань у різних освітніх контекстах [4]. Ці результати обґрунтовують застосування коротких навчальних тестів, проте не доводять наперед ефективності конкретної методики трудового навчання у 9 класі. Її вплив на технологічне мислення та практичні вміння потребує окремої перевірки.

Першою дидактичною умовою є визначення того, який результат вимірює кожне завдання. Пропонуємо розрізняти знання властивостей матеріалів, розуміння послідовності операцій і здатність обґрунтувати рішення у зміненій ситуації. Перед укладанням тесту вчитель складає специфікацію: зіставляє очікувані результати з тематичними блоками, формами завдань і критеріями оцінювання. Такий план дає змогу уникнути надмірної кількості питань на відтворення термінів. Знання правил безпеки доцільно перевіряти окремо, оскільки високий загальний бал може приховувати помилки в питаннях, важливих для подальшої практичної роботи.

Другою умовою є поєднання різних форм завдань. Вибір однієї правильної відповіді придатний для перевірки конкретного факту або розпізнавання ознаки матеріалу. Завдання на встановлення відповідності допомагає перевірити зв’язок між властивістю матеріалу та його використанням. Відновлення послідовності операцій дає інформацію про розуміння технологічного процесу. Коротка відкрита відповідь дозволяє оцінити аргументацію. Для неї заздалегідь визначають ознаки повного та часткового виконання, а також прийнятні альтернативні рішення. Кількість завдань і час роботи встановлюють відповідно до змісту теми та уточнюють після попередньої апробації.

Наприклад, під час проєктування настільного органайзера учневі можна запропонувати ситуацію: «У заготовці з фанери виявлено розшарування поблизу майбутнього з’єднання деталей. Яке рішення потрібно прийняти перед виготовленням виробу? Обґрунтуйте відповідь». Умовою є те, що дефект послаблює ділянку з’єднання. Очікуване рішення полягає в доборі придатної заготовки, а пояснення має пов’язувати дефект із міцністю виробу. Завдання перевіряє застосування знань про матеріал. Окреме запитання «Що таке фанера?» оцінювало б переважно відтворення визначення. Водночас жодна з цих відповідей не засвідчує вміння учня самостійно виконати з’єднання.

Третя умова стосується якості формулювань. Запитання має містити достатні вихідні дані, перевіряти визначений результат і не залежати від здогадування про намір учителя. У закритому завданні потрібні одна безсумнівно правильна відповідь та правдоподібні помилкові варіанти, пов’язані з типовими хибними уявленнями. Слід усувати граматичні підказки, подвійні заперечення й відмінності в довжині відповідей, які видають правильний варіант. Після пробного виконання аналізують незрозумілі формулювання, частоту вибору помилкових відповідей і випадки розбіжності між тестовим балом та обґрунтуванням учня. За малої кількості учасників ці спостереження використовують для редагування завдань, уникаючи необґрунтованих висновків про стандартизованість тесту.

Четвертою умовою є включення тестування до зворотного зв’язку. Перед вивченням теми коротка діагностика допомагає встановити вихідні уявлення. Під час роботи над проєктом учитель пропонує завдання щодо

рішення, яке учні невдовзі застосовуватимуть на практиці. Після виконання пояснює причину помилки та пропонує аналогічну ситуацію з іншими вихідними даними. Такий порядок дозволяє перевірити розуміння пояснення. Формувальне тестування слід відмежовувати від поточного оцінювання, результати якого враховують у підсумковій оцінці. Рекомендації МОН України визначають формувальне оцінювання як засіб підтримки навчального поступу [1].

Методична модель передбачає зіставлення трьох джерел інформації: відповіді в тесті, пояснення технологічного рішення та виконання практичного завдання. Якщо учень правильно визначає послідовність дій, але порушує її під час виготовлення виробу, необхідна підтримка практичного виконання. Якщо він працює за зразком, проте не може пояснити вибір матеріалу, потрібне уточнення відповідних знань. Отже, педагогічне рішення визначається характером утруднення. Завдання, пов’язані з безпекою, доповнюють перевіркою розуміння й практичних дій; сам тестовий бал не може бути достатньою підставою для висновку про готовність до роботи з інструментом.

Організаційною умовою є доступність процедури. Інструкція, критерії та спосіб подання відповіді мають бути зрозумілими до початку оцінювання. Цифрову або паперову форму обирають з урахуванням доступу учнів до пристроїв і зв’язку, зберігаючи однаковий зміст та порівнювані умови. За потреби передбачають доступне оформлення і підтримку відповідно до освітніх потреб учня. Допомога не повинна підміняти знання, які вимірюють. Після перевірки учневі повідомляють результат щодо конкретного вміння та наступний крок, а узагальнені помилки класу використовують для планування повторного пояснення.

Таким чином, тестове оцінювання знань дев’ятикласників у процесі трудового навчання доцільно організовувати на основі специфікації очікуваних результатів, ситуаційних завдань, прозорих критеріїв і змістового зворотного зв’язку. Практичне значення запропонованої моделі полягає в можливості встановлювати причини утруднень і добирати відповідну педагогічну підтримку. Тестові результати потрібно зіставляти з виконанням технологічних операцій. Подальше дослідження має перевірити, чи забезпечує така модель стійке засвоєння знань і їх перенесення на нові проєктні завдання.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 5-9 класів закладів загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2026 р. № 1427. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/6a8/420/7f5/6a84207f5ed39691050176.pdf (дата звернення: 09.10.2026).

2. Біляковська О. Тест як ефективний засіб оцінювання якості знань студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 204. С. 16–20. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-16-20 (дата звернення: 09.10.2026).

3. Yang C., Luo L., Vadillo M. A., Yu R., Shanks D. R. Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin.* 2021. Vol. 147, no. 4. P. 399-435. DOI: https://doi.org/10.1037/bul0000309 (дата звернення: 09.10.2026).

4. Agarwal P. K., Nunes L. D., Blunt J. R. Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. Educational Psychology Review. 2021. Vol. 33. P. 1409–1453. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-021-09595-9 (дата звернення: 09.10.2026).

Алла БОДНАР,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: allaboryk@gmail.com

Науковий керівник:
Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

СИСТЕМА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (НА ПРИКЛАДІ ЗБОРІВСЬКОГО ЛІЦЕЮ ІМ. Р. ЗАВАДОВИЧА)

Концепт становлення особистості – основна вісь освітнього процесу в Новій українській школі. Передбачається, що, окрім засвоєння знань й формування умінь та навичок, здобувачі середньої освіти повинні усвідомити власну національну та громадянську належність. Тобто, важливою складовою НУШ є національно-патріотичне виховання. Як зазначено у «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», випускник НУШу – «патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини» [2].

В умовах російсько-української війни особливої актуальності набувають збереження української ідентичності, повага до культурної спадщини та формування готовності відповідально діяти задля своєї громади й держави. «Сьогоденний виховний процес здійснюється в реальному часі – у героїчний період сучасної історії України, яскравого сплеску патріотичної свідомості й масового героїзму українського народу, який обстоює не лише свою свободу й суверенітет у двобої з ворогом; вияву небаченої досі жертовності українців, яких об'єднала спільна біда і гордість за свій народ, за самих себе й відповідальність перед людством» [1,с.9]. Це формує підґрунтя Нової української школи: поєднання

національно-патріотичного виховання з розвитком громадянських і соціальних компетентностей учнів. Особливу роль у цьому процесі відведено педагогічному прикладу, партнерству школи й родини, створенню можливостей для учнівської ініціативи та відповідальної участі.

У нашому дослідженні окреслено основні тематичні напрямки національно-патріотичного виховання в умовах Нової української школи на матеріалі роботи Зборівського ліцею ім. Р. Завадовича (до реформування – Зборівської гімназії ім. Р. Завадовича) у ІІ семестрі 2025/2026 навчального року. Варто зазначити: педагогічний колектив діяв як команда і загальношкільні заходи були доцільно доповнені виховною роботою в окремих класах.

До *Дня вшанування захисників Донецького аеропорту 20.01.2026* для учнів 5–11 класів учителем історії та педагогом-організатором проведено загальношкільний урок мужності «Кіборги вистояли – не витримав бетон». Класними керівниками проведено виховні години «Кіборги Донецького аеропорту: 242 дні мужності», «Чому ми вдячні воїнам?», «242 дні мужності та сили духу». Шкільним бібліотекарем оформлено виставку-інсталяцію «242 дні незламності».

У *День Соборності України 22.01.2026* педагогом-організатором спільно з учнівським самоврядуванням для здобувачів освіти 5–11 класів проведено традиційний живий ланцюг «Соборність у наших долонях». Класними керівниками організовано виховні години «Україна: єдність крізь відстані», «Соборність – щоденний вибір українця» «Соборність – від історії до сьогодення», «Нитки єдності на полотні України». Заступником директора з навчально-виховної роботи для учнів 8–11 класів проведено інтерактивну гру «Від заходу до сходу – разом». Проведені заходи сприяли глибшому усвідомленню ідеї соборності України та важливості захисту її територіальної цілісності.

До *Міжнародного дня пам'яті жертв Голокосту 27.01.2026* педагогом-організатором для здобувачів освіти 5–11 класів було проведено усний журнал «Мільйони втрачених життів». Захід допоміг учням краще зрозуміти трагічні події минулого, вчитися поважати інших людей та їхню гідність, протидіяти виявам зневаги, насильства, людиноненависництва.

До *Дня пам'яті Героїв Крут 29.01.2026* педагогом-організатором спільно з учнівським самоврядуванням для учнів 5–11 класів проведено

урок-пам’ять «Крути: мужність не має віку». Шкільним бібліотекарем оформлено інформаційно-візуальну виставку «Крути – бій за майбутнє». Класними керівниками проведено виховні години «Крути: безкомпромісний патріотизм», «Нездійснені мрії, незгасна пам’ять», «Їхня юність стала мужністю».

У період з 16.02.2026 до 20.02.2026 проведено тиждень національно-патріотичного виховання для учнів 5–11 класів. До організації заходів долучилися класні керівники, педагог-організатор, учнівське самоврядування, учитель історії, учителі української мови та літератури, шкільний бібліотекар. У межах тижня було проведено заходи:

1) *до Дня єднання 16.02.2026* (виховні години «Єднаємо мрії – будуємо Україну», «Сила країни в наших спільних діях», «Через єднання – до великих змін!»);

2) *до Дня Героїв Небесної Сотні20.02.2026* (тематичну лінійку-реквієм «Ангели Майдану»; віртуальну екскурсію до Національного музею Революції Гідності для учнів 10–11 класів; книжкову виставку «Від земних доріг – до вічної пам’яті. Небесна Сотня»;

3) до *Міжнародного дня рідної мови 21.02.2026* (конкурс читців «На крилах рідного слова»; виховні години «У слові – дім, у мові – Україна», «Як звучить мій рідний край», «Стежками слів і мовних відкриттів», «У країні рідної мови»);

4) *до роковин початку повномасштабного вторгнення росії в Україну 24.02.2026* (День жалоби в закладі; лінійку скорботи за загиблими, зокрема – випускниками й земляками, «Пам’ять про тих, хто згасли, мов зорі»; виховні години «Наші історії незламності», «Вистояти разом!», «Мрії, які війна не забере», «Пам’яті незламних українок», «Волонтери: допомога, що тримає країну», «Жіночі історії мужності» – із використанням матеріалів про Євромайдан, Небесну Сотню, окупацію Криму й Донбасу росією від проєкту «Всеукраїнська школа онлайн»; учнівським самоврядуванням організовано зйомку відео «Молитва за Україну»).

У період *з 09.03.2026 по 13.03.2026* проведено *Шевченківський тиждень* та організовано театралізовану поетичну імпрезу та вільний мікрофон для усіх здобувачів освіти, проведено виховні години «Кобзар у голосах нового покоління», «Україна, яку Шевченко бачив серцем», «Талант, що не має виміру», «Всесвіт думок і почуттів Кобзаря».

До *Дня пам'яті Чорнобильської катастрофи 26.04.2026* теж було організовано низку заходів: тематичну лінійку «Чорнобильський дзвін»; годину вшанування та зустріч з учасником ліквідації аварії на ЧАЕС «Чорнобильський вітер по душах мете»; виховні години «Чому природу потрібно берегти?», «Чорнобиль: трагедія, яка змінила світ», «Пам'ятаємо тих, хто врятував нас», «Дзвони Чорнобиля», «Зелена планета – наша відповідальність», «Чорнобиль: біль, подвиг, пам'ять», «Вплив Чорнобиля на екологію та життя людини».

У період *з 04.05.2026 по 08.05.2026* проведено *Тиждень пам'яті і примирення*: організовано акції «Маки пам'яті», «Ніхто не забутий!»; книжкову виставку «Таким було обличчя у війни...»; виставку фотоматеріалів «Історія, написана війною».

До *Дня вишиванки 21.05.2026* для здобувачів освіти 5–11 класів організовано флешмоб «Код нації у барвах вишиванки», проведено виховні години «Моя вишиванка – моя історія», «У плетиві ниток – традиції народу», «Рідні візерунки цвітуть на вишиванках», «Одягни історію свого народу», «Вишиванка – мій український код».

Формування культури пам'ятування у здобувачів освіти – це окрема частина національно-патріотичного виховання у Зборівському ліцеї ім. Р. Завадовича. Щоденно обов'язково проводиться вже традиційна загальнонаціональна хвилина мовчання. Також задля увічнення пам'яті загиблих випускників закладу зорганізовані щорічні заходи: відкритий шаховий турнір, присвячений дню народження Андрія Рави, відкритий турнір з футзалу імені Володимира Ковальського та інтелектуальна гра «Найрозумніший», приурочена до дня народження Віталія Жука.

Отже, національно-патріотичне виховання у Зборівському ліцеї імені Р. Завадовича здійснюється системно, змістовно та відповідно до вікових особливостей здобувачів освіти. Орієнтуючись на засади НУШ, педагогічний колектив поєднує пізнання української історії, мови й культури з набуттям досвіду відповідальної громадянської поведінки.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів. *Методичні рекомендації для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців,*

викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732103/1/BNV%20KSV%202022rek.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : ропорядження КМУ Украни від 14.12.2016 р. № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text (дата звернення: 10.10.2026).

3.

Ганна БРЕСЛАВСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)
e-mail: breslavskayaab@gmail.com
Катерина ПОДЛІНЄВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, Україна
e-mail: breslavskayaab@gmail.com

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

Цифрові технології на сьогодні є повсякденною частиною навчання в сучасному навчальному закладі. Використання цифрових технологій має вплив не тільки на те, як учитель подає навчальний матеріал, а й на організацію навчального матеріалу. У сучасному закладі освіти цифрові інструменти будуть корисними не тільки як додаток до звичайного уроку, а й дають можливість зробити урок більш наочним, практичним і орієнтованим на потреби конкретної дитини. За допомогою таких інструментів учитель може швидше отримувати зворотний зв’язок, організовувати спільну роботу учнів і враховувати різний темп засвоєння матеріалу. Водночас діти поступово вчаться свідомо та відповідально працювати з інформацією в цифровому середовищі. Важливість цього напряму підкреслюється і в проєкті Концепції цифрової трансформації освіти і науки, де серед основних завдань визначено розвиток цифрових компетентностей педагогічних працівників та створення доступного цифрового освітнього середовища [1].

Мета дослідження – вивчити потенціал використання цифрових інструментів у Новій українській школі та визначити основні ризики й умови, за яких їх застосування буде ефективним.

Сьогодні цифрові технології є природним середовищем сучасних дітей, і саме це робить тему актуальною в новій українській школі. Здобувачі освіти щоденно використовують різні цифрові ресурси, тому завдання навчального закладу полягає не тільки у впровадженні сучасних технологій у навчання а і навчити учнів безпечно користуватися цифровими ресурсами, критично оцінювати отриману інформацію та відповідально поводитися в цифровому середовищі.

Важливим орієнтиром цифровізації початкової освіти є Державний стандарт. Новий Державний стандарт початкової освіти, затверджений у 2025 р. і передбачений для застосування до учнів, які розпочнуть навчання з 1 вересня 2028 р., визначає інформаційно-цифрову компетентність як здатність доцільно й безпечно використовувати цифрові технології для навчання, розвитку, комунікації та співпраці [2]. Водночас вибір цифрового засобу має визначатися насамперед метою навчання, віком дітей та очікуваними результатами, а не його новизною чи популярністю.

У практиці НУШ цифрові інструменти дають можливість зробити навчальний матеріал більш наочним і доступним для здобувачів освіти. Завдяки поєднанню наочними, відео, аудіоматеріалами, анімаціями та різними інтерактивними завданнями. Для здобувачів початкової освіти це має особливе значення, адже молодшим школярам легше зрозуміти нову тему, коли можна не лише читати або слухати пояснення, а й бачити конкретні приклади.

Використання цифрових ресурсів дає можливість активніше залучати здобувачів освіти до навчання. Здобувачі освіти мають можливість виконувати інтерактивні вправи, брати участь у навчальних іграх, створювати власні презентації та інші роботи, працювати над невеликими проєктами чи дослідженнями. У такому разі дитина вже не просто слухає пояснення педагога, а самостійно шукає інформацію, аналізує її та ділиться результатами своєї роботи. Педагогу це дає можливість швидше помітити, з якими завданнями виникають труднощі, і за потреби ще раз пояснити матеріал.

Цифрові технології приносять користь і під час спільної роботи. Наприклад, здобувачі освіти можуть разом створювати презентації, працювати з інтерактивною дошкою або виконувати завдання у спільному документі. Така робота вчить учнів слухати одне одного, домовлятися,

розподіляти завдання та спільно працювати над результатом. Крім засвоєння навчального матеріалу, здобувачі освіти поступово набувають досвіду командної роботи, що є важливою складовою навчання в НУШ.

Використання цифрових засобів у початковій школі має бути детально продуманим. Педагог має пояснити здобувачам освіти, для чого вони виконують певне завдання, що саме потрібно зробити та скільки часу на це відводиться. Дуже важливо також із перших моментів навчання пояснювати здобувачам освіти про правила безпеки в інтернеті та відповідальне користування цифровими ресурсами. Технології мають допомагати досягати навчальної мети, а не використовуватися лише тому, що вони сучасні та цікаві дітям.

Ще однією з переваг цифрових технологій є те, що вони дають можливість враховувати, що всі здобувачі освіти навчаються в різному темпі. Деяким учням достатньо коротко пояснити завдання, іншим потрібно побачити приклад або виконати вправу ще раз. Деяким може допомогти аудіосупровід чи додаткова підказка. Водночас учням, які швидше впоралися з основною роботою, можна дати складніше творче або дослідницьке завдання. Завдяки цьому педагогу легше організувати навчання так, щоб кожен здобувач освіти мав можливість працювати у комфортному для себе темпі.

Велику користь цифрові інструменти можуть мати й для дітей із різними освітніми потребами. Інформацію можна прочитати, прослухати, переглянути у вигляді схеми, відео чи ілюстрації. Та важливо зберігати баланс. Робота з екраном не може замінити чи витіснити живе спілкування, рух, практичну діяльність, спостереження та взаємодію з однокласниками.

Результативність використання цифрових технологій багато в чому залежить від самого вчителя. Сьогодні недостатньо просто вміти користуватися різними програмами та онлайн-сервісами. Педагогу важливо розуміти, для чого саме потрібен той чи інший інструмент на уроці та чи справді він допоможе учням краще засвоїти матеріал. У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН України від 29.08.2024 № 1225, визначено професійні компетентності, якими має володіти сучасний педагог [5]. В умовах активного використання цифрових технологій учителю також необхідно

вміти обирати якісні матеріали, дотримуватися правил академічної доброчесності та авторського права, захищати персональні дані учнів і дбати про інформаційну безпеку. Саме тому важливо розвивати цифрову компетентність не лише в учителів, які вже працюють у школі, а й у майбутніх педагогів [6].

Водночас цифровізація освітнього процесу має не тільки переваги. Зокрема однією з проблем залишається те, що діти мають різні можливості для використання технологій вдома. Не кожна родина може мати необхідний пристрій, стабільний доступ до мережі інтернет або можливість допомогти дитині виконати завдання. Це потрібно враховувати педагогу, особливо при плануванні домашньої роботи з використанням цифрових ресурсів.

Важливим є й правильний вибір цифрового матеріалу. Яскраве оформлення, анімація чи елементи гри привертають увагу учнів молодших класів, однак це ще не означає, що така подача інформації буде корисна для засвоєння матеріалу. Перед його використанням педагогу варто перевірити достовірність інформації та подумати, чи відповідає матеріал віку дітей і темі уроку. Важливо також, щоб сервіс був зрозумілим, безпечним і не відволікав здобувача освіти від основного завдання.

Ще однією проблемою може бути надмірна кількість цифрової інформації протягом уроку. Наприклад, якщо діти спочатку переглядають презентацію, потім відео, після цього виконують інтерактивну вправу, тест і переходять до наступного сервісу, їм може бути складно зосередитися на самій темі. Увага в такому випадку спрямовується більше на зміну завдань і платформ, ніж на зміст навчання. Тому в початковій школі цифрові засоби доцільно використовувати помірно й лише там, де вони дійсно потрібні.

Окреме місце займає питання безпеки дітей у цифровому середовищі. Починаючи з початкової школи, дітям потрібно пояснювати, чому не можна поширювати особисті дані, які правила спілкування в інтернеті та чому не всій інформації в мережі можна довіряти. Потрібно також навчити і пояснити дітям, що у випадку неприємної або незрозумілої ситуації в інтернеті варто звернутися по допомогу до дорослих. Водночас і сам педагог повинен обережно працювати з персональними даними здобувачів освіти та відповідально обирати сервіси для навчання. Таким чином, цифрова грамотність – це не тільки вміння користуватися технікою,

а й розуміння правил безпечної та відповідальної поведінки в цифровому просторі.

Не менш важливо дотримуватися балансу між цифровими технологіями та звичними видами навчальної діяльності. Використання комп'ютера чи планшета потрібне далеко не на кожному уроці й не для кожного завдання. У деяких випадках дитині буде корисніше попрацювати з підручником, провести невеликий дослід, щось намалювати, використати реальні предмети або просто обговорити певне питання з однокласниками. Тому цифрові засоби варто застосовувати тоді, коли вони справді полегшують розуміння теми, допомагають швидко отримати зворотний зв'язок, виконати творче завдання або організувати спільну роботу.

Отже, цифрові технології відкривають чимало можливостей для реалізації основних принципів Нової української школи, за їх допомогою навчання можна зробити більш наочним і цікавим, створити умови для творчості та співпраці, а також краще враховувати потреби кожного здобувача освіти. Водночас важливо не те, скільки цифрових платформ використовує педагог, а те, наскільки доречно вони підібрані до конкретної теми та завдання. Велике значення мають також цифрові навички самого педагога та дотримання правил безпеки під час роботи учнів в інтернеті.

Перспективний шлях розвитку освіти – це синергія технологій та класичних методів, перспективним напрямом є створення такого освітнього середовища, де цифрові технології не замінюють традиційне навчання, а доповнюють його. Робота з цифровими ресурсами має поєднуватися з читанням книжок, творчими завданнями, практичною діяльністю та живим спілкуванням. За такого підходу технології стають не самоціллю, а одним із засобів навчання, який допомагає дитині пізнавати нове, працювати разом з іншими, створювати власні роботи та вчитися відповідально користуватися можливостями цифрового світу.

Список використаних джерел:

1. Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. *Міністерство освіти і науки України* URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya (дата звернення: 10.10.2026).

2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF (дата звернення: 10.10.2026).

3. Близнюк Т., Яців С. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання у Новій українській школі: навчання в умовах викликів. *Освітні обрії.* 2024. № 1 (58). С. 50–55. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.58.1.50-55 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Хомишак О. Б. Застосування цифрових інструментів у процесі навчання молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 63. С. 123–131. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-123-131 (дата звернення: 10.10.2026).

5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

6. Косянчук М. Використання цифрових інструментів у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2021. Вип. 66. С. 73–78. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2021-66-73-78 (дата звернення: 10.10.2026).

Каріна БОРОДЮХ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: karinaborodiukh@gmail.com

Науковий керівник:
Ярослава КОДЛЮК,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
Імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний вектор трансформації початкової ланки освіти у світлі концепції «Нова українська школа» визначає особливу пріоритетність проблеми розвитку читацької діяльності молодших школярів, яка виступає фундаментальною запорукою їхнього успішного пізнавального поступу та особистісного зростання [2]. У нинішніх освітніх реаліях читання сприймається не просто як технічна навичка декодування графічних знаків, а як багатоскладовий пізнавально-комунікативний процес. Якщо школяр на початковому етапі навчання не засвоїть алгоритми вдумливого, усвідомленого та аналітичного опрацювання тексту, надалі він неминуче матиме труднощі під час засвоєння навчального матеріалу з різних дисциплін [6, с. 12].

Опрацювання праць провідних українських дослідників (М. Вашуленка [1], Т. Качак [3], В. Мартиненко [4], О. Савченко [6] та ін.) засвідчує, що читацьку діяльність варто розглядати як багатовимірний психолого-педагогічний феномен. Зазначена діяльність охоплює внутрішню мотивацію до спілкування з книгою, здатність смислового сприйняття, аналітичної інтерпретації, емоційного проживання, критичного оцінювання змісту та формування власних особистісних смислів [4, с. 28].

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та дослідно-експериментальній апробації методичної системи й дидактичних умов, які

забезпечують активізацію читацької діяльності здобувачів початкової освіти в процесі мовно-літературного навчання [3, с. 45].

У межах наукового пошуку було визначено та систематизовано чотири ключові дидактичні умови, що зумовлюють успішність цього процесу.

Перша дидактична умова орієнтована на забезпечення повної відповідності змістових акцентів, форм і методичних прийомів опрацювання тексту внутрішній природі та віковим можливостям читацької діяльності молодших школярів [6, с. 87]. Вона знаходить своє втілення через урахування психофізіологічних особливостей сприйняття дітьми художньої й науково-популярної літератури, а також через поступове переведення навички від читання вголос до систематизованого читання мовчки [1, с. 115].

Друга дидактична умова передбачає побудову навчального процесу з української мови та читання на основі активного залучення інтерактивних моделей навчання [5, с. 24]. Такий підхід дає змогу змінити традиційну пасивно-пасивну позицію учня на активну суб’єктну роль, де школяр стає повноцінним учасником діалогу з текстовим матеріалом, автором, педагогом та однокласниками.

Третя дидактична умова полягає в реалізації міжпредметного потенціалу читацької діяльності за рахунок інтеграції змісту різних освітніх галузей [2]. Це забезпечує розвиток міжпредметної читацької компетентності, адже універсальні вміння аналізувати інформацію дитина застосовує під час вивчення математики, природничого курсу («Я досліджую світ») та інформатики.

Четверта дидактична умова вимагає системного впровадження компетентнісно орієнтованого завдання у структуру навчальних занять [4, с. 56]. Опрацювання таких завдань спонукає дітей застосовувати видобуту з тексту інформацію для розв’язання життєво-практичних ситуацій, пізнавальних задач і створення власних усних чи письмових висловлювань.

З метою реалізації зазначених умов у ході формувального етапу експерименту було розроблено та реалізовано комплексну методику. Структурно формувальна робота охоплювала такі методичні блоки:

1. **Інтерактивні та кооперативні технології:** опрацювання сюжетних ліній за допомогою прийому «Два – чотири – всі разом»; висвітлення

морально-етичних колізій і виборів персонажів через інтерактив «Займи позицію»; застосування «Мікрофона» для експрес-висловлення первинних емоцій; інсценізація та драматизація окремих епізодів, що сприяло глибшому розумінню мотивації героїв та формуванню емпатії [5, с. 42].

2. **Інструментарій розвитку критичного мислення (за трифазною структурою «виклик – осмислення – рефлексія»):**

- *На етапі виклику* використовувалися «Мозковий штурм», вправа «Правильні чи неправильні твердження», опрацювання опорних слів, епіграфа та структурування знань за допомогою таблиці «Відомо – хочу дізнатися – дізнався» [5, с. 60];
- *На етапі осмислення* застосовувалося комбіноване «Читання із зупинками», систематизація думок за системою INSERT, аналіз структурних елементів підручника, розбір термінології та прийом «Оживи зображення» для порівняння текстової інформації з візуальними образами [3, с. 88];
- *На етапі рефлексії* школярі залучалися до написання «Послань по колу», конструювання сенканів для підсумування характеристик персонажів та створення причинно-наслідкової «Діаграми Ісікави» («fishbone»).

3. **Адаптовані елементи технології «Щоденні 5»:** регулярне впровадження видів діяльності «Читання для себе» (із нотатками у читацькому щоденнику), «Письмо для себе», «Читання для когось» (робота в парах), «Робота зі словами» (наповнення словникової стіни) та «Слухання» (аудіосприймання художніх творів).

Перевірка ефективності розробленої методичної системи проводилася на базі ЗЗСО «Тернопільська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 16 імені Володимира Левицького» [3, с. 91]. Дослідженням було охоплено 53 учні третіх класів: 26 осіб склали експериментальний клас (ЕК), а 27 осіб – контрольний (КК) [3, с. 92].

Діагностика рівнів сформованості читацької діяльності здійснювалася за трьома основними критеріями: когнітивним (знання з літературознавства, глибина розуміння текстової структури та змісту), емоційно-ціннісним (здатність до емоційного відгуку, естетична й моральна оцінка прочитаного) та операційним (практичні навички аналізу, інтерпретації інформації та конструювання власних суджень) [4, с. 72].

Первинна діагностика на констатувальному етапі засвідчила приблизно однаковий вихідний стан сформованості досліджуваного

утворення в обох групах. Зокрема, у контрольному класі високий рівень виявлено у 15,0 % учнів, достатній – у 22,0 %, середній – у 33,0 %, а низький – у 30,0 % дітей. В експериментальному класі високі показники мали 12 % школярів, достатні – 23,0 %, середні – 35,0 %, а низькі – 31,0 % [3, с. 101]. Домінування середнього та низького рівнів підтвердило недостатню ефективність класичних підходів до опрацювання тексті під час уроків та підкреслило необхідність впровадження спеціальних дидактичних умов.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено підсумковий контрольний зріз, результати якого засвідчили виражену позитивну динаміку в ЕК порівняно з КК. Упевнене зростання зафіксовано в експериментальному класі: кількість учнів із високим рівнем зросла на 22,6 % і становила 34,6 % [3, с. 103]. Частка школярів із достатнім рівнем збільшилася на 19,3 %, досягши 42,3%. Водночас показники середнього рівня знизилися до 19,2 %, а низького – суттєво скоротилися з 31 % до 3,9 % [3, с. 104].

У контрольному класі, де освітній процес проходив за традиційною програмою, зрушення виявилися незначними: високий рівень зафіксовано у 18,5 % учнів (зростання на 3,5 %), достатній – у 25,9 % (зростання на 3,9 %), середній – 37,0 %, а низький рівень знизився лише до 18,5 % [3, с. 104].

Отже, підсумкові дані дослідження доводять, що читацька діяльність є складним утворенням, формування якого вимагає відходу від механічного переказу. Практичне втілення обґрунтованих дидактичних умов, системне застосування інтерактивних технологій, інструментів критичного мислення та компетентнісно орієнтованих завдань забезпечує якісний перехід молодших школярів від репродуктивного зчитання знаків до усвідомленого, аналітичного, емоційно відчутого й креативного опрацювання тексту, що виступає фундаментальною основою їхньої читацької компетентності.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti (дата звернення: 02.10.2026).

3. Качак Т. Б. Таємниці дитячої книги: читання, аналіз, інтерпретація : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 180 с.

4. Мартиненко В. О. Формування читацької компетентності молодших школярів : методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2015. 128 с.

5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2014. 95 с.

6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

Вікторія ВІННІЧУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: vikavinnichuk04@gmail.com

Науковий керівник:
Наталія ХРЕБТОВА,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Сучасна початкова освіта зорієнтована як на засвоєння молодшими школярами певної сукупності знань і способів виконання навчальних дій, так і на розвиток здатності самостійно міркувати, знаходити нестандартні рішення, висувати припущення, перевіряти їх та застосовувати набуті знання у змінених ситуаціях. Особливого значення такі вміння набувають у процесі вивчення математичної освітньої галузі, зміст якої створює значні можливості для розвитку їх творчого мислення. Водночас традиційне навчання, зорієнтоване переважно на відтворення алгоритмів, не завжди забезпечує достатній простір для прояву інтелектуальної ініціативи дитини. Тому завдання початкової школи – пошук засобів, які дають можливість поєднати засвоєння учнями математичних понять із практичним моделюванням, конструюванням, експериментуванням, самостійним пошуком способів виконання завдань. Одним із таких ефективних засобів є LEGO-технології, що уможливлюють переведення абстрактного математичного змісту у доступну для учня предметно-практичну форму.

Зазначимо, що проблематика використання LEGO в освітньому процесі представлена у низці наукових і навчально-методичних праць. Так, С. Доценко висвітлює теоретичні та методологічні засади розвитку творчих здібностей учнів початкової школи під час вивчення предметів природничо-математичного циклу [1]; С. Войтенко, З. Декунова, А. Лавська та І. Ягупа розглядають можливості застосування LEGO-технології в

організації освітньої діяльності [9]; у працях Л. Комарової розкривається прикладний потенціал LEGO-конструювання [2]; Т. Лусс [4], Ю. Максаєва [5]. О. Кошелєв і С. Грицай звертають увагу на компетентнісний потенціал LEGO Education у закладах освіти [3]; О. Міхєєва характеризує LEGO одночасно як освітнє середовище, іграшку та інструмент освітньої діяльності [6]; у праці З. Павлюк [7] та у методичному посібнику О. Роми [8] представлені практичні можливості використання цеглинок LEGO у початковій школі. Вказане дає підстави розглядати LEGO як засіб організації активного пізнання, моделювання й творчого пошуку молодших школярів. Проте використання конструктора ще не забезпечує розвитку творчого мислення, тому визначення таких способів застосування LEGO-технологій на уроках математики, які спонукають школярів до варіативного пошуку, висування припущень, створення власних моделей, порівняння альтернативних рішень, є актуальним, необхідним та евристично значущим.

Мета дослідження – обґрунтувати можливості використання LEGO-технологій як засобу розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках математичної освітньої галузі.

Необхідність розвитку творчого мислення молодших школярів зумовлює пошук засобів навчання, які сприяють їх пізнавальній активності, самостійності, гнучкості мислення та здатності знаходити різні способи розв’язання навчальних завдань. При цьому творче мислення доцільно розглядати як здатність виходити за межі безпосередньо заданого способу дії, встановлювати нові зв’язки між відомими елементами, пропонувати різні варіанти розв’язання навчального завдання та створювати новий для себе інтелектуальний продукт. До того ж творчий характер навчальної діяльності визначається не складністю самого завдання, а мірою самостійності школяра у виборі способу його виконання. Тому навіть відносно просте навчальне завдання може набувати творчого характеру, якщо дитина має можливість експериментувати, змінювати вихідні умови, порівнювати варіанти та обґрунтовувати власне рішення.

Сприятливі передумови для організації навчальної діяльності здобувачів створюють LEGO-технології, забезпечуючя поєднання мисленнєвих операцій із їх предметними діями. Математичне відношення, яке в абстрактній формі може бути складним для молодшого школяра, за

допомогою конструктора набуває наочної моделі, котру можна створити, перебудувати, доповнити, розділити на частини або порівняти з іншою. При цьому учень не тільки спостерігає за демонстрацією вчителя, а сам виконує перетворення навчального матеріалу. LEGO стає своєрідним посередником між предметно-практичною дією та її мисленнєвим узагальненням. Такий перехід особливо значущий у молодшому шкільному віці, коли наочно-образні форми пізнання продовжують відігравати важливу роль, але поступово інтегруються зі словесно-логічним мисленням.

Один із провідних механізмів розвитку творчого мислення молодших школярів засобами LEGO – варіативність навчального завдання. На відміну від вправ, у яких передбачено тільки одну послідовність дій, конструювання дає можливість створювати декілька матеріальних моделей одного математичного відношення. Наприклад, задане число може бути представлене учням різними комбінаціями цеглинок, геометрична конструкція – побудована кількома способами, а умова задачі – змодельована за допомогою різних просторових композицій. Школяр у такій ситуації має не відтворити зразок, а знайти один із можливих варіантів і співвіднести його з рішеннями інших дітей. Важливо, щоб учитель не обмежував діяльність вимогою отримати однакову конструкцію, якщо цього не потребує математична умова. Слід враховувати, що пошук альтернативних способів виконання пізнавальних завдань сприяє подоланню стереотипності мислення та формує гнучкість у виборі необхідних дій, поступово виробляючи у дитини молодшого шкільного віку установку на те, що одна проблема може мати декілька способів розв’язання.

Значущим для розвитку творчого мислення молодших школярів засобами LEGO-технологій є моделювання математичних понять і відношень. Зокрема, використовуючи цеглинки, учні можуть предметно відображати склад числа, співвідношення частини і цілого, послідовності, закономірності, просторові відношення, величини та елементарні геометричні конструкції. Проте для розвитку у них творчого мислення недостатньо тільки замінити традиційний дидактичний матеріал деталями LEGO. Творчий компонент виникає тоді, коли учень самостійно визначає, яким способом представити певне математичне відношення, перевіряє відповідність побудованої моделі умові та за необхідності змінює її. Відтак

значення має не сама готова конструкція, а процес її створення: постановка задуму, добір елементів, співвіднесення частин, виявлення помилки, перебудова та пояснення здобутого результату. В такій послідовності предметна дія поступово набуває характеру осмисленої пізнавальної діяльності.

Ефективним засобом активізації творчого мислення молодших школярів засобами LEGO є перетворення математичної умови. Так, після виконання основного завдання дітям можна запропонувати змінити один елемент конструкції й визначити, що внаслідок цього відбудеться з математичним результатом; створити іншу модель за тієї ж умови; збільшити або зменшити певну величину; запропонувати завдання для однокласника на основі вже побудованої конструкції. Така діяльність переводить здобувача з позиції виконавця у позицію автора навчального завдання. Дитина починає не тільки відповідати на запитання вчителя, а й самостійно створювати проблемну ситуацію, передбачати можливий результат і перевіряти власне припущення. Особливо продуктивними можуть бути завдання відкритого типу: «Побудуй якомога більше варіантів», «Знайди інший спосіб», «Що можна змінити, щоб результат залишився таким самим?», «Які конструкції відповідатимуть цій умові?», які стимулюють творчо-пошукову активність молодших школярів, не дозволяючи зводити роботу з LEGO до механічного складання деталей.

Важливою складовою творчої діяльності молодших школярів є висування та перевірка припущень. При цьому предметність LEGO-конструкції дає дитині можливість практично перевірити власну думку без страху остаточної помилки: невдалу модель можна розібрати, змінити її частину та знову випробувати обраний спосіб. У цьому випадку помилка перестає сприйматися виключно як негативний результат і стає джерелом інформації про невідповідність між задумом та отриманою конструкцією, що створює умови для формування дослідницької позиції школяра: «Я припускаю – перевіряю – бачу результат – змінюю спосіб дії». LEGO-конструювання в цьому сенсі підтримує навчальне експериментування, адже результат інтелектуально-мисленнєвої операції може бути безпосередньо представлений у предметній формі. Таке поєднання припущення з можливістю його швидкої перевірки особливо цінне для

розвитку гнучкості мислення та готовності переглядати попередній спосіб дії.

Окреме значення для розвитку творчого мислення молодших школярів засобами LEGO має вербалізація процесу конструювання. Якщо пізнавальна робота завершується тільки демонстрацією створеної моделі, значна частина мисленнєвих операцій дитини залишається неусвідомленою. Тому доцільно пропонувати учням пояснити, що саме вони побудували, чому обрали певні деталі, який математичний зміст відображає конструкція, які інші рішення були можливими та що довелося змінити в процесі роботи. Пояснення власного способу дії допомагає дитині перейти від практичної операції до її усвідомлення та узагальнення. Водночас обговорення декількох моделей демонструє різноманітність способів міркування й формує у молодших школярів здатність порівнювати не тільки кінцеві відповіді, а й логіку їх отримання.

Суттєвий потенціал для розвитку творчого мислення має спільне LEGO-конструювання молодших школярів. Робота в парах або невеликих групах створює ситуацію, у якій учень стикається з іншими способами бачення математичної проблеми, має аргументувати власне рішення, уточнювати задум партнера, домовлятися про спільний варіант і за необхідності переглядати свою початкову позицію. За таких умов творчий пошук перестає бути індивідуальним процесом і розгортається у соціальній взаємодії. Водночас групову роботу учнів доцільно організовувати так, щоб кожен з них був включена саме в розв’язання математичної проблеми, а не тільки виконувала технічні дії з деталями. Цьому можуть сприяти розподіл невеликих дослідницьких завдань, презентація групових моделей, порівняння кількох конструкцій та спільний пошук найбільш точного способу відображення заданої умови та ін.

Методика «Шість цеглинок» також може бути інтегрована в уроки математики не тільки як спосіб емоційного пожвавлення заняття, а як засіб організації коротких творчих завдань. Зокрема, обмежена кількість деталей спонукає дитину діяти в заданих умовах, але водночас залишає значну кількість можливих комбінацій. Учням можна пропонувати відтворювати й продовжувати закономірності, складати числові моделі, порівнювати конструкції, створювати симетричні композиції, знаходити кілька способів використання однакового набору елементів або самостійно формулювати

математичне завдання на основі побудованої моделі. У цьому випадку обмеження ресурсів не зменшує творчого потенціалу навчальної діяльності, а навпаки, спонукає учнів шукати різні варіанти використання тих самих елементів конструктора.

Отже, використання LEGO-технологій на уроках математики створює значні можливості для розвитку творчого мислення молодших школярів за умови їх включення не тільки в ігрову, а передусім у цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Розвивальний потенціал технології LEGO виявляється у предметному моделюванні математичних понять і відношень, пошуку альтернативних способів розв'язання, комбінуванні елементів, перетворенні умов завдання, висуванні й перевірці припущень, створенні власних моделей та поясненні способу їх побудови. Тому визначальний не факт використання конструктора на уроці, а характер організованої за його допомогою діяльності. LEGO-технологія сприяє творчому мисленню тоді, коли дитина отримує можливість не копіювати зразок, а самостійно задумувати, конструювати, перевіряти, перебудовувати, порівнювати й аргументувати. За таких умов вивчення математичної освітньої галузі поєднується з дослідницькою активністю молодших школярів, а кожен з них поступово набуває досвіду самостійного пошуку рішення.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення впливу систематичного використання LEGO-технологій на показники гнучкості, оригінальності, варіативності та самостійності творчого мислення молодших школярів під час виконання творчих математичних завдань.

Список використаних джерел:

1. Доценко С. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу: теоретичні та методологічні засади : монографія. Харків: Мітра, 2018. 380 с.
2. Комарова Л. Г. Будуємо з LEGO. Запоріжжя, 2019. 88 с.
3. Кошелєв О. Л., Грицай С. М. Компетентнісний потенціал LEGO education у закладах освіти. *Young Scientist*. 2017. № 9.2 (49.2). С. 5–8.
4. Лусс Т. В. Формування навичок конструктивно-ігрової діяльності у дітей за допомогою ЛЕГО. Чернівці, 2019. 96 с.

5. Максаєва Ю.А. Легоконструювання як фактор розвитку обдарованості. *Початкова школа*. 2020. № 9. С. 66-69.

6. Міхєєва О.В. LEGO: середовище, іграшка, інструмент. *Інформатика у школі*. 2016. № 6. С. 54–56.

7. Павлюк З. Допомагають кубики. *Початкова школа*. 2021. №1. С. 136–141.

8. Шість цеглинок в освітньому просторі школи : метод. посіб. / упоряд. О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

9. LEGO-технологія в освітньому процесі : метод. Посіб. / С. І. Войтенко, З. В. Декунова, А. М. Лавська, І. Д. Ягупа. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2018. 112 с.

Ірина ДАЦЮК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)
e-mail: ira42080@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)

УКРАЇНСЬКИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ

Сучасні суспільні й культурні виклики актуалізують проблему формування особистості учня, здатного усвідомлювати власну належність до української культури, шанувати її історичну пам'ять, традиції та духовні надбання, керуватися моральними цінностями й виявляти естетичну чутливість. Особливе місце в цьому процесі належить українському музичному фольклору, у якому закодовано історичний і духовний досвід народу, його світогляд, моральні норми, уявлення про добро, справедливість, гідність, красу, родину, працю, свободу та Батьківщину. Актуальність такого підходу узгоджується з чинним Державним стандартом базової середньої освіти, який передбачає формування патріотизму та поваги до культурних цінностей, історико-культурного надбання і традицій українського народу, а також із державною політикою утвердження української національної та громадянської ідентичності [1; 2]. У 2025 році Міністерство освіти і науки України окремо визначило питання перетворення мистецтва в школі на дієвий інструмент формування української ідентичності, одним із напрямів оновлення мистецької освіти [3].

Використання українського фольклору в мистецькому розвитку учнів досліджує А. Король у праці «Формування мистецько-творчої діяльності учнів засобами українського фольклору» [4]. Дослідниця обґрунтовує діяльнісний підхід, відповідно до якого засвоєння фольклорної спадщини має відбуватися як через отримання інформації, так і через активне

залучення учнів до різних видів мистецько-творчої діяльності. Така позиція є важливою для формування особистісного ставлення школяра до національної культури.

Лян Цзи у дисертаційному дослідженні «Формування естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору» [5] розглядає естетичну культуру як цілісне поєднання естетичних цінностей, потреб, установок, творчої діяльності та відповідного освітнього середовища. Автор доводить доцільність застосування мотиваційних, пізнавальних та інтерактивних методів, зокрема бесіди, обговорення, аналізу й вербалізації змісту фольклорних творів, творчої імпровізації та інших форм діяльності.

Безпосередньо виховну роль української пісні розкриває С. Чугай у статті «Виховна роль української пісні як соціокультурного феномену» [6]. Дослідник характеризує українську пісню як засіб формування національної свідомості, моральних якостей, духовних цінностей і художнього смаку та підкреслює її вплив на емоційний і соціальний розвиток здобувачів освіти. Важливим є положення про необхідність організації освітньої роботи з опорою на національні музичні традиції.

Учений В. Омелянчук у праці «Виховний потенціал української народної пісні у формуванні національної самосвідомості» [7] акцентує увагу на використанні пісенного фольклору безпосередньо на уроках музичного мистецтва. Автор пов’язує його виховний потенціал із формуванням національної самосвідомості й наголошує на значенні патріотичного пісенного матеріалу, методично обґрунтованих способів роботи та міжпредметних зв’язків.

Український музичний фольклор розглядається як сукупність народнопісенних творів та своєрідна форма збереження й передачі культурної пам’яті. У народній пісні поєднуються слово, мелодія, ритм, інтонація, художній образ та емоційне переживання, завдяки чому культурні й моральні смисли сприймаються учнем як на пізнавальному, так і на особистісно-емоційному рівні. Саме ця властивість зумовлює особливу педагогічну цінність музичного фольклору: школяр дізнається про традиції свого народу, переживає їх через художній образ та співвідносить із власними почуттями й життєвим досвідом. У такий спосіб відбувається перехід від знання про певну цінність до її внутрішнього прийняття [8].

У цьому контексті формування національної ідентичності засобами фольклору можна розглядати як взаємодію пізнавального, емоційно-ціннісного та діяльнісного складників. Пізнавальний складник передбачає розширення знань учнів про історію, народні традиції, обряди, символи, жанри й регіональні особливості української музичної культури. Емоційно-ціннісний пов'язаний із виникненням почуття культурної належності, поваги до попередніх поколінь, національної гідності, емоційного зв'язку з Україною. Діяльнісний складник реалізується у співі, колективному музикуванні, інсценізації, творчій інтерпретації фольклорних творів, участі у фольклорних проєктах і дослідженні культурних традицій своєї родини та регіону. Така модель узгоджується із сучасним розумінням мистецької освіти як простору активного культурного досвіду, а не лише засвоєння фактів [3; 5].

Не менш значущим є морально-естетичний потенціал народної пісні. Календарно-обрядові твори – колядки, щедрівки, веснянки, купальські та жниварські пісні вводять учнів у систему традиційного світобачення, допомагають осмислювати зв'язок людини з природою, працею, родиною та громадою. Історичні й козацькі пісні створюють підґрунтя для осмислення свободи, мужності, честі, гідності, товариськості й відповідальності за Батьківщину; родинно-побутова та лірична пісенність сприяє усвідомленню цінності любові, взаємоповаги, співчуття, вірності й родинних зв'язків. Таким чином, жанрове різноманіття фольклору дозволяє розкривати моральні категорії не абстрактно, а через конкретні образи, емоційні ситуації та вчинки героїв.

Практична реалізація цього потенціалу вимагає відмови від пасивної моделі, за якої учень лише слухає твір і запам'ятовує відомості про нього. Найбільш продуктивним є поєднання первинного емоційного сприймання з подальшим аналізом тексту та музичних засобів виразності, обговоренням морального змісту, вокально-хоровим виконанням, інсценізацією, імпровізацією, створенням асоціативних образів і творчою рефлексією. Ефективними є запитання проблемно-ціннісного характеру: які риси героя транслює пісня; який моральний вибір відображено у творі; чому певний образ став національним символом; які почуття викликає музика; чи зберігає певне значення закладена у творі цінність на сучасному етапі. Саме поєднання слухання, аналізу, виконання та творчої інтерпретації є

однією з провідних умов результативного використання музичного фольклору. Дослідження естетичної культури засобами фольклору також підтверджує доцільність поєднання мотиваційних, пізнавальних та інтерактивних методів [5].

Перспективним є використання міжпредметної інтеграції. Під час опрацювання історичних і козацьких пісень музичний аналіз варто поєднувати з матеріалом історії України; календарно-обрядових - із народознавством, літературою, образотворчим мистецтвом; ліричних і родинно-побутових – з аналізом художніх образів української літератури. А. Фурдичко, досліджуючи виховний потенціал музичного фольклору в процесі викладання історії України, підкреслює доцільність використання пісень, дум, козацького й чумацького фольклору для емоційного осмислення історичного досвіду народу [8]. Це дає змогу школяру сприймати пісню не як ізольований музичний об’єкт, а як частину конкретної історичної та культурної реальності.

Важливим є й наближення фольклору до особистого досвіду учнів. Ефективними можуть бути мініпроєкти «Пісня моєї родини», «Фольклор мого краю», «Історія однієї української пісні», «Моральні цінності в українському пісенному фольклорі». Учні можуть записувати спогади старших членів родини, знаходити регіональні варіанти пісень, зіставляти автентичне й сучасне виконання, аналізувати, які елементи зберігаються та що змінюється в нових інтерпретаціях. Використання цифрових фольклорних архівів, якісних аудіо- й відеозаписів, мультимедійних презентацій не суперечить традиційній культурі, а за педагогічно виваженого застосування робить її ближчою до сучасного інформаційного середовища підлітка. Діяльнісний і творчий характер такого навчання відповідає висновкам А. Король та Лян Цзи [4; 5].

Вагому роль відіграє колективне виконання. Хоровий та ансамблевий спів вимагають від учнів слухати одне одного, координувати власні дії із загальним звучанням, відповідально ставитися до своєї партії та водночас до спільного результату. Тому така діяльність має подвійний ефект: забезпечує музично-естетичний розвиток і створює практичну ситуацію для формування взаємоповаги, відповідальності, співпраці, толерантного ставлення до помилок іншого. Виховний ефект української пісні, відповідно,

реалізується не тільки через її текст, а й через сам характер спільної музично-творчої діяльності [6].

Очікуваними результатами систематичного залучення учнів до українського музичного фольклору є поглиблення знань про національну культуру та історію, розвиток почуття культурної належності й національної гідності, формування поваги до культурної спадщини, моральних переконань, емпатії та здатності до аргументованої моральної оцінки; удосконалення художнього смаку, емоційної чутливості, музично-творчих здібностей і навичок співпраці. Не менш важливим результатом має стати готовність учня не просто сприймати фольклор як «матеріал минулого», а усвідомлювати його як живу частину сучасної української культури та власної ідентичності. Сучасні українські дослідження народної пісні підтверджують її потенціал у формуванні національної самосвідомості, моральних якостей, духовних цінностей і художнього смаку [6; 7].

Отже, український музичний фольклор є багатофункціональним педагогічним чинником, здатним поєднати формування національної ідентичності з моральним, естетичним, емоційним і творчим розвитком учнів. Його результативність визначається не самим фактом включення народної пісні до уроку, а систематичністю роботи, відповідністю репертуару віковим особливостям школярів, розкриттям історико-культурного контексту, особистісним емоційним переживанням, колективним виконанням і творчим переосмисленням. За таких умов музичний фольклор перетворюється з об’єкта вивчення на особистісно значущий культурний досвід, через який учень усвідомлює зв’язок із власним народом, засвоює морально-естетичні цінності й набуває внутрішньої потреби зберігати та продовжувати українську культурну традицію.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : завт. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898 ; чинна редакція від 12.08.2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 07.10.2026).
2. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від

13.12.2022 р. № 2834-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text (дата звернення: 07.10.2026).

3. Мистецтво як інструмент формування ідентичності: МОН провело зустріч щодо оновлення мистецької освіти. Міністерство освіти і науки України. *Міністерство освіти і науки України.* URL: https://mon.gov.ua/news/mystetstvo-iak-instrument-formuvannia-identychnosti-mon-provelo-zustrich-shchodo-onovlennia-mystetskoi-osvity (дата звернення: 07.10.2026).

4. Король А. М. Формування мистецько-творчої діяльності учнів засобами українського фольклору. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі* : монографія / за заг. ред. Н. П. Волкової, О. О. Лаврентьєвої. Дніпро, 2023. С. 305–325.

5. Лян Цзи. Формування естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору : дисертація … д-ра філософії : 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. 205 с. URL: https://repository.sspu.edu.ua/items/98d60f2b-5691-425e-bbab-f547cee1a644 (дата звернення: 07.10.2026).

6. Чугай С. Виховна роль української пісні як соціокультурного феномену. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2026. № 25. С. 329–343.

7. Омелянчук В. Виховний потенціал української народної пісні у формуванні національної самосвідомості. *Науковий альманах мистецтва та освіти*. №3. 2026. С. 244–246.

8. Фурдичко А. Виховний потенціал музичного фольклору в процесі викладання історії України в середніх класах загальноосвітньої школи. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2021. № 2 (30). С. 113–116.

Діана ГЛАДИШЕВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця (м. Харків)
e-mail: dianagldshv@gmail.com

Наукова керівниця:
Ірина ЛЕБЕДЄВА,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри економіко-математичних методів
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця (м. Харків)

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ДОСВІД, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Реформа «Нова українська школа» (НУШ) є однією з найбільш масштабних трансформацій української системи загальної середньої освіти за роки незалежності. Її концепцію було представлено у 2016 році, а практичне впровадження розпочалося у 2018 році в початковій школі. На відміну від традиційної моделі, у центрі НУШ поставлено не механічне накопичення знань, а формування компетентностей, наскрізних умінь, цінностей і здатності застосовувати набуте у реальних життєвих ситуаціях [1].

Актуальність теми обумовлена тим, що реформа школи відбувається надзвичайно складних суспільних обставин. Спочатку пандемія COVID-19, а зараз повномасштабна війна, вимушене переміщення учнів і педагогів, тривале дистанційне навчання, часткова відсутність доступу до освітніх ресурсів – усе це істотно вплинули на освітній процес. Водночас саме в таких умовах виявилася здатність української школи до адаптації, цифрової трансформації та пошуку нових форм взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Досвід упровадження НУШ. Концептуальною основою НУШ є компетентнісний, діяльнісний і дитиноцентрований підходи [1; 2]. Реформа передбачає оновлення змісту освіти, застосування педагогіки партнерства, підвищення професійної автономії вчителя, створення сучасного освітнього

середовища, наскрізне виховання цінностей і нову систему оцінювання. Отже, зміни стосуються не лише навчальних програм, а й всієї культури шкільного життя.

Одним із помітних результатів реформи стало поширення інтегрованого та діяльнісного навчання. Учні мають не лише засвоювати окремі факти, але й досліджувати, порівнювати, аргументувати, працювати в команді, розв'язувати проблемні завдання та створювати власні продукти. Такий підхід сприяє формуванню ключових компетентностей, серед яких математична, мовна, природнича, цифрова, громадянська та соціальна компетентності.

Важливою складовою НУШ стала зміна ролі вчителя. Учитель дедалі більше виступає не лише джерелом інформації, а й організатором освітньої діяльності, наставником і партнером учня. Можливість обирати навчальні матеріали, методи й форми роботи створює умови для педагогічної творчості. Водночас автономія передбачає і більшу відповідальність за якість освітнього процесу та результати учнів.

Зміни стосуються й системи оцінювання. У початковій школі основну увагу почали приділяти не лише кінцевій оцінці, а й прогресу дитини та формуванню конкретних умінь [3]. У базовій школі НУШ оцінювання також орієнтоване на компетентності, тобто враховує не лише те, що учень знає, а й те, як він використовує свої знання та навички [4].

Реалії та проблеми сучасного етапу. Попри позитивні зміни, упровадження НУШ не є однорідним у різних регіонах країни і в закладах освіти. Однією з проблем залишається нерівність ресурсів: школи мають різні можливості щодо матеріального забезпечення, цифрової інфраструктури, кадрового потенціалу та доступу до безпечного освітнього середовища. Війна посилила ці відмінності та створила додаткові ризики для безперервності якісного навчання.

Особливо важливим викликом є освітні втрати. Моніторинг якості початкової освіти 2024 року охопив 10904 четвертокласників із 407 закладів освіти у 20 регіонах. Уперше в такому моніторингу взяли участь учні, які повністю навчалися за моделлю НУШ, однак їх освітній шлях проходив спочатку в умовах пандемії, а потім повномасштабної війни. Тому результати необхідно інтерпретувати з урахуванням цих обставин [5]. За даними моніторингу, 85,4 % четвертокласників подолали базовий поріг

математичної компетентності [5]. Водночас результати засвідчили неоднорідну динаміку за різними компетентностями. Це свідчить, що оцінювати успішність НУШ лише за одним показником некоректно: потрібен комплексний аналіз навчальних результатів, освітнього середовища, педагогічних практик і соціальних умов.

Окремим викликом залишається навантаження на педагогів. Дослідження впровадження НУШ у 5–6 класах засвідчило, що значна частина вчителів змінила методи роботи, проте перехід до нової моделі супроводжується труднощами організаційного, методичного та ресурсного характеру [6]. Тому професійний розвиток учителя має бути не разовим курсом підвищення кваліфікації, а сталим процесом підтримки, обміну досвідом і професійної рефлексії.

Не менш важливою проблемою є узгодженість між різними рівнями освіти. Перехід від початкової до базової школи потребує послідовного підходу, а перехід до старшої профільної школи – послідовних освітніх траєкторій. Якщо методи, критерії оцінювання та очікування різко змінюються під час переходу між ланками, це може знижувати ефективність реформи.

Перспективи розвитку НУШ. Станом на 2026 рік НУШ входить у новий етап. У вересні 2026 року уряд оновив дорожню карту реформи до 2029 року, оскільки початковий план не враховував умов повномасштабної війни. Оновлена дорожня карта передбачає завершення впровадження реформи на рівні базової середньої освіти та перехід до профільної старшої школи [7].

Перспективним напрямом стає формування профільної старшої школи. Вона має дати учням можливість будувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до власних інтересів, здібностей і планів щодо подальшого навчання. Передбачається розвиток академічних ліцеїв і посилення зв’язку між шкільною та закладами вищої освіти. У 2026 році МОН повідомило про підготовку до масштабнішого пілотування профільної середньої освіти, що має стати одним із ключових етапів завершення реформи НУШ [8].

Ще одним напрямом розвитку освіти має стати посилення її цифрової складової. Мова йдеться не про просте збільшення кількості гаджетів, а про формування цифрової грамотності, уміння критично оцінювати інформацію,

безпечно працювати в мережі та використовувати цифрові інструменти для навчання. В умовах війни цифрова освіта також є важливим механізмом забезпечення безперервності освітнього процесу.

Важливою перспективою є розвиток інклюзивного та психологічно безпечного освітнього середовища. Нова українська школа має враховувати індивідуальні потреби дітей, підтримувати їх суб'єктність і створювати умови, за яких помилка сприймається не як причина для покарання, а як частина навчання. Також в умовах війни особливого значення набувають психологічна підтримка, знаття соціально-емоційного навчання та формування стійкості.

Окремої уваги потребує подальше вдосконалення оцінювання. Воно має залишатися інструментом підтримки навчання, а не перетворюватися на самоціль. Перспективним є поєднання поточного та підсумкового оцінювання, використання зрозумілих критеріїв, а також самооцінювання та взаємного оцінювання, аналізу індивідуального прогресу учня. У жовтні 2026 року МОН України винесло на громадське обговорення проєкт форми свідоцтва досягнень для учнів 5–9 класів, що свідчить про продовження роботи над удосконаленням системи оцінювання [9].

Отже, Нова українська школа є не окремою методичною інновацією, а довготривалою зміною самої філософії української освіти. Її ключова ідея полягає в переході від школи, яка орієнтована переважно на передачу знань, до школи, яка допомагає дитині формувати компетентності, цінності, самостійність і здатність навчатися впродовж життя (Lifelong Learning), як цього вимагає від людини сучасний рівень розвитку суспільства.

Досвід реалізації НУШ засвідчує наявність важливих позитивних змін: поширення компетентнісного навчання, оновлення освітнього середовища, розвиток педагогіки партнерства, зміни в системі оцінювання та поступове посилення автономності вчителя. Водночас війна, нерівність доступу до освітніх ресурсів і кадрові виклики показали, що реформу необхідно не лише продовжувати, але й адаптувати до нових реалій.

Перспективи НУШ пов'язані з завершенням переходу до базової та профільної школи, розвитком індивідуальних освітніх траєкторій, підтримкою педагогів, цифровізацією, інклюзивністю, психологічною безпекою та використанням даних для управління якістю освіти. Успіх реформи визначатиметься не кількістю нових документів чи матеріалів, а

тим, наскільки школа стане середовищем, у якому учень може безпечно навчатися, розвиватися, робити вибір і готуватися до реального життя.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 08.10.2026).

2. «Нам потрібен не тюнінг системи, а нові результати»: Лілія Гриневич презентувала концепцію «Нової української школи». Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/nam-potriben-ne-tyuning-sistemi-a-novi-rezultati-liliya-grinevich-prezentuvala-kontseptsiyu-novoi-ukrainskoi-shkoli (дата звернення: 08.10.2026).

3. МОН надає відповіді на поширені запитання щодо свідоцтва досягнень учнів початкових класів Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/mon-nadae-vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shchodo-svidotstva-dosyagnen-uchniv-pochatkovikh-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoli (дата звернення: 08.10.2026).

4. Оцінювання в 5–9 класах НУШ: відповідаємо на запитання. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/otsiniuvannia-v-59-klasakh-nush-vidpovidaiemo-na-zapytannia (дата звернення: 08.10.2026).

5. Що показав моніторинг якості початкової освіти у 2024 році: основні результати. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/shcho-pokazav-monitorynh-iakosti-pochatkovoi-osvity-u-2024-rotsi-osnovni-rezultaty (дата звернення: 08.10.2026).

6. 69 % учителів кажуть про зміну методів роботи: презентовано дослідження щодо впровадження НУШ у 5–6 класах. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/69-uchiteliv-kazhut-pro-zminu-metodiv-roboti-prezentovano-doslidzhennya-vprovadzhennya-nush-u-5-6-klasakh (дата звернення: 08.10.2026).

7. Уряд оновив дорожню карту реформи НУШ до 2029 року. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/uriad-onovyv-dorozhniu-kartu-reformy-nush-do-2029-roku (дата звернення: 08.10.2026).

8. Профільна середня освіта: підсумки пілоту та наступний етап упровадження. Міністерство освіти і науки України. URL:

https://mon.gov.ua/news/profilna-serednia-osvita-pidsumky-peredpilotu-ta-nastupnyi-etap-uprovadzhennia (дата звернення: 08.10.2026).

9. МОН запрошує до громадського обговорення проєкту форми свідоцтва про досягнення для 5–9 класів. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/mon-zaproshuie-do-hromadskoho-obhovorennia-proiektu-formy-svidotstva-dosiahnen-dlia-59-klasiv (дата звернення: 07.10.2026).

Надія ГОРДІЮК,
консультант Тернопільського комунального методичного центру
науково-освітніх інновацій та моніторингу (м. Тернопіль)
e-mail: gordiuknm@gmail.com

РОЛЬ ПЕДАГОГА В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Нова українська школа робить впевнені кроки в напрямку вдосконалення освітньої системи. Незважаючи на продовження бойових дій в Україні, НУШ – один із найважливіших пріоритетів освіти.

Концепція Нової української школи передбачає перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Адже саме компетентнісний підхід орієнтований на формування здатності школяра застосовувати набуті знання, уміння й цінності в реальних життєвих ситуаціях, розв'язувати проблеми, критично мислити та співпрацювати.

Ключовою фігурою цих змін в освітньому процесі є вчитель. Для успішної реалізації реформи педагогу потрібне не тільки оновлення своїх методичних можливостей, підходів до навчання та засобів взаємодії з учнями. Сучасний учитель повинен чітко усвідомлювати власні професійні ролі (фасилітатор, модератор, тьютор), щоб відповідати потребам Нової української школи.

Дуже важливий у цьому контексті науково-методичний супровід педагогічних працівників Нової української школи. Перш за все – це проходження відповідного навчання та постійного підвищення своєї професійної майстерності.

У Тернопільському комунальному методичному центрі науково-освітніх інновацій та моніторингу ведеться постійна робота, спрямована на забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників школи І ступеня, упровадження інноваційних освітніх технологій, створення сучасного освітнього середовища та підвищення якості початкової освіти відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти.

Серед найбільш позитивних результатів в організації освітнього процесу педагоги вважають у запровадженні компетентнісного навчання,

що реалізується через діяльнісний, інтегрований та проєктний підходи, використання дослідницьких та пошукових завдань.

Величезний успіх серед дітей та учителів мають інтегровані уроки , особливо інтегрований курс «Я досліджую світ». Інтеграція робить шкільне навчання природним для дитячого сприйняття. Крім того, інтегроване навчання є цінним інструментом раннього допрофільного навчання, що формує цілісний світогляд учнів, розвиває їх системне мислення та навички критичного аналізу. Впровадженню технологій інтегрованого навчання значна увага приділяється під час проведення ПрофМайстерок з допрофільної освіти.

Початкова освіта поступово стає діяльнішою, творчою, як для вчителів, так і для учнів. Тернопільські учителі – активні учасники щорічних сертифікацій педагогічних працівників, освітніх конкурсів «Учитель року», «Global teacher prize Ukraine», «Тернопіль. Освіта. Педагог», автори нових підручників та посібників НУШ.

Учителі початкових класів працюють за різними програмами: Типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна, а також програмами, розробленими не на основі типових освітніх програм: програми початкової школи НПП «Інтелект України»; програми початкової освіти «Освіта. Діти. Майбутнє» початкової освіти; інтегрованої освітньої програми початкової школи освітнього проєкту «Світ чекає крилатих»; розробляють свої освітні програми. Це дає можливість поширювати досвід , новації ; враховувати стратегію розвитку закладу, його специфіку; адаптувати зміст «нетипових» програм до запитів і можливостей здобувачів освіти; реалізовувати академічну свободу; підвищувати якість освіти шляхом впровадження інноваційних технологій.

Створення сучасного та безпечного освітнього середовища у кожному закладі освіти є ще одним із найуспішніших елементів української реформи освіти. Сучасний освітній простір докорінно змінився, перетворившись із застарілої моделі на безпечне, інклюзивне, мотивувальне та функціональне середовище розвитку дитини. Організовані навчальні осередки в класах сприяють індивідуалізації освітнього процесу.

Весь освітній процес пронизує ключовий компонент Концепції – наскрізний процес виховання. Педагоги намагаються об’єднувати навчання, спілкування та освітнє середовище заради формування загальнолюдських і

громадянських цінностей. Широко ініціюють нові форми педагогіки партнерства.

Проте однією з найгостріших проблем у сучасній шкільній освіті є проблема оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. Вона викликає багато дискусій серед педагогів. Загалом простежується позитивна динаміка щодо впровадження формувального оцінювання вчителями початкових класів закладів загальної середньої освіти. Оцінювання здійснюється за системою, визначеною законодавством, освітні програми містять опис інструментарію оцінювання здобувачів освіти. Однак дане питання потребує вдосконалення. Досвід впровадження нової системи оцінювання вказує на необхідність перегляду критеріїв та процедур оцінювання, а також на потребу у застосуванні більш об'єктивних та прозорих методів оцінювання навчальних досягнень учнів.

Потребує більше уваги процес формування і розвитку емоційного інтересу молодших школярів. Ці питання детально вивчаються, аналізуються і поступово вирішуються на засіданнях різних методичних форм роботи.

Професійна компетентність вчителя є запорукою успішної діяльності української школи. Професійне становлення особистості педагога нової формації здійснюється завдяки його інноваційності та переорієнтації зі «школи теорій» на «школу компетентностей» [2, с. 33]. Велику роль у професійному та фаховому розвитку педагогів відіграють методичні служби, Центри професійного розвитку, забезпечуючи безперервне навчання, підтримку та адаптацію вчителів до нових освітніх стандартів.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. 2016. 40 с. URL: https //mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 10.10.2026).
2. Кавецький В.Є., Вихрущ О.Я. Психолого-педагогічний супровід професійного зростання вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». Тернопіль : СМП «Тайп», 2018. 179 с.

Марта ДІДУХ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: martadiduh2@gmail.com

Науковий керівник:
Ірина ЖАРКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема формування екологічної культури у молодших школярів займає одне із провідних місць у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Організація екологічної освіти, здатної поступово змінити світогляд людства, є одним із способів вирішення цієї проблеми. Для цього необхідно цілеспрямовано формувати екологічне мислення і свідомість, починаючи із молодшого шкільного віку.

У Державному стандарті початкової освіти (2025 р.) передбачено формування у молодших школярів екологічної компетентності як однієї із ключових компетентностей. У Держстандарті вона визначена як «усвідомлення цінності природи, зв'язку між діями людини і станом довкілля; дбайливе і відповідальне ставлення до природи в повсякденні, розуміння важливості збереження природи та ощадливого використання природних ресурсів» [1]. Це зумовлює необхідність створення системи неперервної екологічної освіти та актуалізує пошук і розробку дієвих засобів виховання екологічно свідомої особистості, спроможної відповідально й гармонійно взаємодіяти із довкіллям, усвідомлювати взаємозв'язок людини і природи та визначати власне місце в природному довкіллі. Екологічні знання й уміння, сформовані на етапі початкової освіти, створюватимуть підґрунтя для їх подальшого поглиблення та розвитку екологічної й культурологічної грамотності особистості.

Проблеми, пов'язані із формуванням екологічної культури школярів, активно розробляються в педагогіці. Зокрема, процес формування екологічної культури молодших школярів у процесі навчання вивчали О. Біда, З. Запорожан, Н. Матвєєва, І. Павленко, та ін., в умовах додаткової освіти С. Бабенкова, О. Грошовенко, Г. Пустовіт та ін. Різні аспекти процесу формування ціннісного ставлення до природи, цілісного погляду на природу розглядали Г. Бєлєнька, Г. Жирська, К. Романенко та ін.

В. Крисаченко стверджує, що «екологічна культура – це складова частина світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства» [3, с. 25].

З точки зору О. Лановенко, О. Остапішної екологічна культура трактується як «складова частина загальносвітової культури; сукупність знань, вмінь, соціальних та інженерних норм, керуючись якими людина усвідомлює себе і відповідним чином діє як частина природного середовища і як суб'єкт, який відповідає перед наступними поколіннями людей за збереження середовища життя» [4, с. 76].

Узагальнюючи наукові підходи, під екологічною культурою молодшого школяра розуміємо інтегративне особистісне утворення, що охоплює екологічні знання, цінності, ставлення, мотиви, норми поведінки та практичні вміння, які забезпечують відповідальну взаємодію з природним довкіллям.

Слід зазначити, що екологічна культура є складним інтегративним утворенням особистості, що виявляється у взаємозв'язку екологічних знань, ціннісного та емоційного ставлення до природи, готовності до екологічно доцільної діяльності. З огляду на вікові особливості молодших школярів та завдання дослідження виокремимо три взаємопов'язані компоненти екологічної культури: когнітивний, діяльнісний та емоційно-мотиваційний.

Когнітивний компонент екологічної компетентності охоплює систему екологічних знань молодших школярів, розуміння взаємозв'язків та взаємозалежностей між об'єктами і явищами природи, а також усвідомлення актуальних екологічних проблем і впливу діяльності людини на стан довкілля.

Емоційно-мотиваційний компонент характеризується сформованістю ціннісного та емоційно-позитивного ставлення до об'єктів і явищ природи, інтересом до її пізнання, усвідомленням особистої відповідальності за стан довкілля та наявністю мотивів екологічно доцільної поведінки.

Діяльнісний компонент виявляється у здатності молодших школярів застосовувати набуті екологічні знання у практичній діяльності, оцінювати ситуації взаємодії людини з природою, обирати доцільні способи поведінки та брати участь у практичних природоохоронних заходах.

Визначені компоненти взаємопов'язані: екологічні знання створюють основу для усвідомлення цінності природи, емоційно-мотиваційна сфера визначає спрямованість поведінки, а діяльнісний компонент забезпечує практичне втілення сформованих знань, ставлень і мотивів.

На основі виділених компонентів визначено рівні сформованості екологічної культури молодших школярів.

Учні, які знаходяться на високому рівні, характеризуються достатнім обсягом екологічних знань, усвідомленням цінності природи, позитивним емоційним ставленням до неї та готовністю дотримуватися екологічно доцільної поведінки. Дитина дотримується норм і принципів екологічної етики, виявляє готовність допомагати природі та іншим людям, здатна обмежувати власні потреби задля збереження довкілля й нетерпимо ставиться до дій, які завдають шкоди природі.

Середній рівень екологічної культури характеризується усвідомленням значення екологічних знань та відповідального ставлення до довкілля для збереження здоров'я, повноцінного розвитку людини і природи, а також успішної життєдіяльності. Дитина бере свідому й активну участь в екологічно орієнтованій діяльності. Водночас її знання у сфері загальної екології мають переважно фрагментарний характер і охоплюють лише окремі питання.

Низький рівень характеризується недостатньою сформованістю екологічних знань, відсутністю стійкого інтересу до об'єктів і явищ природи, а також нерозумінням взаємозв'язків та взаємозалежностей у природі. Ставлення дитини до навколишнього світу переважно нейтральне або байдуже. Не сформований позитивний досвід еколого-творчої діяльності, відсутня потреба у взаємодії та спілкуванні з природою.

Щоб виявити рівні сформованості екологічної культури у молодших школярів ми використали методики, подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Методики вивчення рівня сформованості екологічної культури у молодших школярів

Компонент	Мета діагностики	Методика
Когнітивний	Виявити рівень сформованості екологічних знань у молодших школярів, розуміння взаємозв'язків у природі	Анкета у вигляді тесту
Емоційно-мотиваційний	Визначити особливості ставлення молодших школярів до природи, їхній інтерес та мотивацію до екологічно доцільної поведінки	Методика «Як я ставлюсь до природи»
Діяльнісний	Виявити здатність оцінювати екологічні ситуації та обирати доцільний спосіб поведінки	Методика «Екологічні ситуації»

Дослідження проводилося на базі Тернопільської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 14 імені Богдана Лепкого. Вибірка склала 56 осіб віком 8-9 років.

Розподіл молодших школярів досліджуваної групи за рівнями сформованості екологічної культури наочно показано у вигляді діаграми (рис. 1).

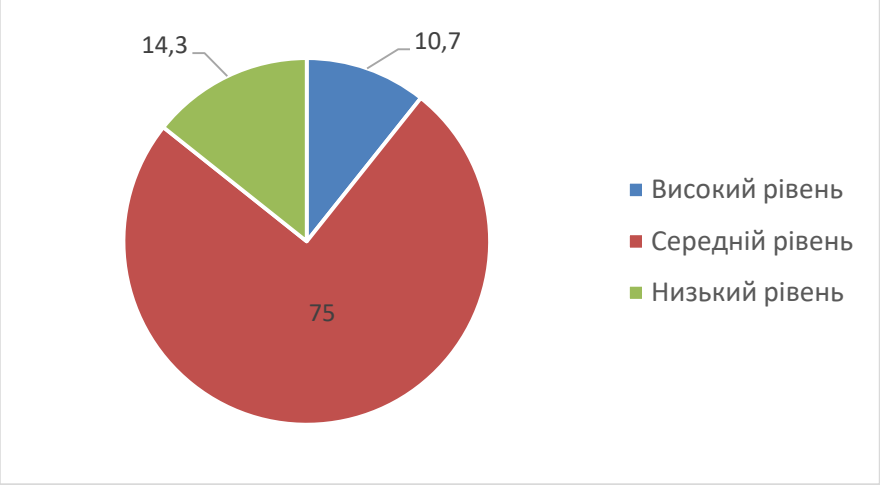


Рис. 1. Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості екологічної культури (у %)

Як видно із діаграми, в учнів переважає середній рівень сформованості екологічної культури (75,0 %), для якого характерний прояв інтересу до пізнання природних явищ та збереження середовища

існування, усвідомлення важливості екології для здоров'я і повноцінного розвитку людини і природи, активну участь в екологічній діяльності. При цьому діяльність учнів має цілеспрямований практичний характер, який проявляється в конкретній роботі із озеленення класу чи школи, виготовлення годівничок для птахів, із догляду за пам'ятками природи та об'єктами, що охороняються, і т. ін. Слід зазначити, що діти не демонструють достатньо глибокі знання з питань екології.

Результати, отримані у процесі визначення рівня сформованості екологічної культури у молодших школярів, дають змогу спланувати роботу із подальшого її формування.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою КМУ України від 26.12.2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text (дата звернення: 08.10.2026).
2. Екологізація освітнього простору загальноосвітньої школи : монографія / Н. Пустовіт, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Тарасюк, Ю. Солобай. Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. 154 с.
3. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. Міжнар. фонд «Відродження». Київ : Заповіт, 1996. 352 с.
4. Лановенко О. Г., Остапішна О. О. Словник-довідник з екології : навч.-метод. посібник. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2013. 226 с.
5. Молчанюк О. В., Пальчик О. В. Каденко І. В. та ін. Екологічна освіта: сучасні дефініції. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2022. № 6 (354). С. 60–69.
6. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Київ ; Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.

Андріана КМЕТИК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: andrianakmetyk55@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реформування української освіти спрямоване на розвиток особистості, яка здатна самостійно мислити, співпрацювати та відповідати за свої рішення. Досягти цього неможливо без зміни характеру стосунків між учасниками освітнього процесу, саме тому педагогіка партнерства є основою концепції нової української школи. Педагогіка партнерства – це підхід до організації освітнього процесу, що ґрунтується на взаємній повазі, довірі, діалозі та співпраці між учителем, учнями й батьками [1; 2]. Її сутність полягає у визнанні дитини активним учасником навчання, врахуванні її індивідуальних потреб та інтересів, а також у спільній відповідальності за досягнення освітніх і виховних цілей. Такий підхід передбачає відхід від авторитарної моделі взаємин на користь взаємодії, у якій кожен учасник має можливість висловлювати власну думку, брати участь у прийнятті рішень і долучатися до створення сприятливого освітнього середовища.

Гуманістичні витоки педагогіки партнерства сягають ідей тих педагогів, які ставили в центр освіти особистість дитини. Серед них варто виокремити В. Сухомлинського, за системою якого, виховання особистості повинне здійснюватися через тріаду «школа-сім'я-громада» [1]. Особливу роль щодо педагогіки партнерства В. Сухомлинський надавав саме початковій школі, адже розглядав навчання не як механічне передавання знань, а як складу взаємодію, у якій визначальною рисою є виховання почуттів честі,

гідності та бажання бути гарною людиною, що можливе лише завдяки справжньому духовному спілкуванню між учителем та учнем у спільній праці [3]. Система педагогічного партнерства В. Сухомлинського є актуальною і в наш час, адже її положення дають змогу реалізувати ідеї НУШ.

Принципова відмінність НУШ від традиційної школи полягає в характері стосунків між учасниками освітнього процесу. Авторитарна модель будується на суб'єкт-об'єктних відносинах коли вчитель вирішує, що й як робити, а учень виконує [1]. Партнерська педагогіка, навпаки, має розвивати в дитини суб'єктність, тобто ініціативність, відповідальність, свідомість і творчість. Змінюється і сам стиль спілкування. Замість монологу, де домінують вимоги, заборони, критика, покарання та нотації, на перше місце виходить діалог між учителем, учнями та батьками. У Концепції НУШ це сформульовано як заміна односторонньої авторитарної комунікації «вчитель – учень» діалогом і багатосторонньою взаємодією [4, с. 14].

Цей перехід спирається на низку принципів. Концепція НУШ окреслює їх так: «повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)» [4, с. 14]. Ці принципи пов'язані між собою, адже без поваги не буде довіри, без довіри діалог перетворюється на формальність, а без спільної відповідальності рівноправність не працює.

Модель взаємодії «учитель – учень – батьки» можна розглядати як систему у якій кожна сторона є окремим зв'язком і об'єднана спільною метою: розвитком дитини як суб'єкта навчання і життя. Спільна відповідальність за результат означає, що жоден із трьох учасників не може перекласти завдання на інших.

Перший зв'язок, «учитель – учень», будується на довірі та діалозі. Учитель виступає не контролером, а наставником і тьютором, який підтримує дитину на її шляху. Таке спілкування вільне й демократичне, але водночас шанобливе та щире, а учень не втрачає власної активної позиції. Ідея дружби вчителя з дитиною має гуманістичне коріння: Концепція НУШ

відкриває розділ про педагогіку партнерства висловом В. Сухомлинського про те, що в серці дитини не з'явиться зло, якщо вчитель став її другом і ця дружба скеровує до світлого й розумного (цит. за: [4, с. 14]), а в акцентованому підсумку розділу прямо зазначено: вчитель має бути другом, а родина – залученою до побудови освітньої траєкторії дитини [4, с. 14]. Такий підхід не скасовує ролі вчителя як наставника, а означає стосунки довіри, у яких дитина не боїться вчителя.

Другий зв'язок, «учитель - батьки», тримається на спільних діях і постійному діалозі. Це єдність дій педагогів і батьків у вихованні та зміцнення контактів між ними [1, с. 33]. Школа бере на себе допомогу родині: за концепцією, вона має давати батькам знання про вікові етапи розвитку дитини [4, с. 14]. Важлива умова цього зв'язку полягає в добровільності: батьки долучаються за власним бажанням, а не за примусом [1, с. 34].

Третій зв'язок, «батьки - учень», лежить здебільшого поза школою, але саме він визначає, чи діти сприймають навчання як цінність. Батьки знають особливості своєї дитини краще за всіх [1, с. 28], тому їхня участь потрібна для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, яка неможлива без узгоджених дій батьків, учня та вчителя [1]. Сила моделі в тому, що вона працює лише тоді, коли діють усі три зв'язки одночасною.

Партнерство в школі стає реальним тоді, коли його видно в організації уроку. Концепція НУШ передбачає широке застосування методів, заснованих на співпраці: ігор, соціальних і дослідницьких проєктів, експериментів, групових завдань [4, с. 15]. Їхня цінність не в різноманітності форм, а в тому, що вони змінюють позицію учня на уроці. У груповому завданні важко залишатися пасивним спостерігачем: кожен учасник отримує свою частину роботи й відповідальності за спільний результат, мусить аргументувати власну думку, слухати інших і домовлятися. У такий спосіб на практиці відпрацьовуються принципи партнерства, зокрема рівність сторін і обов'язковість виконання домовленостей [4, с. 14], а спільна діяльність, як зазначає Концепція, сприяє соціалізації учнів і засвоєнню суспільного досвіду [4, с. 15]. Діалог у такому навчанні є способом організації уроку, а не окремим прийомом. Це перехід від монологічного стилю, де домінують вимоги, критика, покарання й повчання, до діалогу вчителя з учнями та батьками. На практиці це бесіди й

обговорення, у яких кожна дитина може висловитися, а також парна й групова робота. У проєктній діяльності вчитель координує процес, а рішення дитина ухвалює разом з однокласниками.

Окреме місце посідає формувальне оцінювання, яке змінює саму функцію оцінки. Оцінка-ранжування порівнює учнів між собою й часто сприймається як вирок, а в логіці партнерства оцінювання має давати дитині та батькам інформацію для дії: що вже вдалося і над чим працювати далі. Концепція протиставляє аналіз індивідуального прогресу ранжуванню учнів і визначає, що оцінки розглядатимуться як «рекомендація до дії, а не присуд» [4, с. 15]. Для першого циклу початкової школи (1–2 класи) вона передбачає описове формувальне оцінювання без традиційних оцінок, а найважливішим завданням учителя називає підтримку в кожному учневі впевненості й мотивації до пізнання [4, с. 21]. Для партнерських стосунків це принципово: дитина, яку оцінка не лякає і не ставить у рейтинг, довіряє вчителеві й сприймає його зауваження як допомогу, а не як покарання.

Утім, упровадження партнерства стикається з труднощами. Найперша з них стосується готовності вчителів. Початок усього лежить у мотиві педагога, його внутрішній потребі будувати рівноправні й відповідальні стосунки. Це не завжди просто, адже авторитарна звичка є наслідком історичної інерції, а не вимогою закону, і змінюється повільно [1]. Тому концепція передбачає оновлення підготовки вчителів і диверсифікацію форм підвищення кваліфікації [4, с. 16].

Окремий виклик створює воєнний стан. Повітряні тривоги, перехід між очним, дистанційним і змішаним форматами, стрес і втрати змінили звичну організацію навчання. На мою думку, саме в таких умовах партнерство стає практичною потребою: довіра між вчителем, дитиною та родиною допомагає зберегти зв’язок зі школою, коли звичні умови зникають. Це узгоджується з концепцією, яка передбачає, що педагогічні завдання розв’язуватимуться в атмосфері психологічного комфорту й підтримки, а дітей навчатимуть справлятися зі стресом [4, с. 18].

Також партнерство безпосередньо впливає на формування ключових компетентностей. У портреті випускника Концепція виокремлює особистість, патріота та інноватора, причому патріот, зокрема, «діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини» [4, с. 6]. Серед ключових

компетентностей соціальна та громадянська передбачає вміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, а також дотримання прав людини [4, с. 12]. До умінь, спільних для всіх компетентностей, Концепція відносить, зокрема, здатність виявляти ініціативу, застосовувати емоційний інтелект і співпрацювати в команді [4, с. 12]. Ці якості неможливо засвоїти лише теоретично, адже дитина вчиться діалогу тоді, коли з нею розмовляють, і стає відповідальною, коли їй довіряють [6].

Педагогіка партнерства є основою парадигми Нової української школи, бо змінює сам тип стосунків у школі: від авторитаризму до діалогу й спільної відповідальності вчителя, учня та батьків. Її реалізація потребує конкретних засобів, зокрема діалогічного спілкування, проєктної та групової роботи, формувального оцінювання, яке підтримує, а не ранжує. Основні виклики пов'язані з готовністю педагогів і батьків відмовитися від авторитарних звичок, а також з умовами воєнного часу. Водночас саме партнерство створює середовище, у якому формуються ключові компетентності випускника. Тому подальші зусилля варто спрямувати на підготовку вчителів до партнерської взаємодії та поглиблення співпраці з родинами.

Список використаних джерел:

1. Кириченко В., Ковганич Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи.* 2015. № 5–6. С. 28–34. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10290/1/partnerstvo.pdf (дата звернення: 10.10.2026).
2. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнертсва і навіщо вона в НУШ. *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: https://nus.org.ua/2019/06/20/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/#google_vignette (дата звернення: 10.10.2026).
3. Гасанова Л. Педагогіка партнерства як організаційно-педагогічна умова формування соціально-емоційних навичок учнівської молоді. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2026. № 1 (16). С. 277–286. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(16).2026.355733 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 40 с.

5. Лесик А. С., Петрик К. Ю., Подзигун О. А., Ткачук Н. П., Коваль К. В. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254–2265. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265 (дата звернення: 10.10.2026).

6. Педагогіка партнерства: реалії та перспективи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 104-й річниці від дня народження В. Сухомлинського, м. Кропивницький, 11–12.10.2022 р. / уклад. О. Е. Жосан, В. В. Войтко. Кропивницький, 2022. 374 с.

Христина КРИСА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: khrystynaprysunko25.04@gmail.com

Науковий керівник:
Тетяна ГЛАДЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Війна і розвиток цифрових технологій впливає на формування й розвиток дітей, які є найбільш вразливою частиною суспільства. В умовах війни українські діти щодня перебувають у небезпеці. Вони гинуть, втрачають здоров'я, стають біженцями і внутрішньо-переміщеними особами, жертвами насильства та агресії [1]. Як зазначає О. Попадич, права «дитини важко захистити навіть у мирні часи, але особливо складно гарантувати їх реалізацію в період збройних конфліктів» [2, с. 128].

Україна є демократичною державою, яка прагне, щоб усі її громадяни, зокрема й діти молодшого шкільного віку, знали свої права і обов'язки і відповідально ставились до них. У зв'язку з цим, правове виховання є одним із важливих завдань загальноосвітньої школи і початкової її ланки зокрема.

Проблемі правового виховання дітей молодшого шкільного віку присвячені праці Н. Блажин, О. Попадич, Т. Потапчук, Г. Товканець та інших дослідників.

Правове виховання розглядають як «специфічний чинник освітнього процесу, що реалізується в практиці дотичними діями педагога та його цілеспрямованим впливом на вихованців…задля досягнення належної ефективності соціально значимих властивостей особистості» [4, с. 131]; як вплив на учнів «у процесі навчання та соціалізації, який забезпечує

формування у неї правової культури, почуття обов'язку, відповідальності та готовності до правомірної поведінки» [3, С. 391–392].

Великим потенціалом для здійснення правого виховання учнів володіє курс «Я досліджую світ», в якому інтегрується зміст освітніх галузей – природничої, соціальної та здоров'язбережувальної, громадянської та історичної.

На основі аналізу науково-методичної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду визначено сукупність педагогічних умов, за яких процес правового виховання учнів молодшого шкільного віку на уроках курсу «Я досліджую світ» буде ефективним:

- відбір змісту на правову тематику з врахування вікових особливостей молодших школярів; емоційність, доступність навчального матеріалу та його унаочненість (використання ілюстрацій, мультимедійних засобів наочності, фрагментів відеофільмів та мультфільмів тощо);
- використання інтерактивних методів навчання й розвитку критичного мислення, які забезпечують групову взаємодію учнів й активну участь кожної дитини, а також індивідуалізацію сприйняття, переважання практичних дій у засвоєнні правознавчого матеріалу (аналіз історій та ситуацій, рольові та дидактичні ігри, моделювання та розігрування ситуацій, обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчене речення, *Шість капелюхів, кубик Блума та ін.)*; широке застосування літературних творів (казок, приказок, прислів'їв, оповідань, віршів) на правову тематику;
- організація відповідного освітнього середовища для проведення різних форм роботи з школярами;
- здійснення правового виховання учнів під час позакласної роботи (проведення індивідуальних бесід, класних виховних годин, організація зустрічі з працівниками правоохоронних органів, конкурсів-змагань тощо);
- співпраця педагога з батьками школярів і батьків з дітьми.

У процесі дослідницької роботи визначені педагогічні умови реалізовано в освітній процес початкової школи. В учнів початкових класів було сформовано уявлення про Декларацію прав дитини, Конституцію України, основні права і обов'язки школярів, інтерес до правової інформації. Вони зрозуміли необхідність виконувати свої обов'язки, дотримуватись правил поведінки у школі та поза її межами, усвідомили

особисту відповідальність за їх порушення в школі, громадських місцях, на вулиці й вдома.

Список використаних джерел:

1. Життя дітей під час війни. *UNICEF* : веб-сайт. 2024. 15 с. URL: https://www.unicef.org/ukraine/documents/life-children-during-war (дата звернення: 08.10.2026).

2. Попадич О. О. Бінарна модель формування правової компетентності учнів початкової школи. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 191. С. 127–130.

3. Потапчук Т. Правове виховання як основа формування правосвідомості молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки.* Випуск 221. С. 390–393.

4. Товканець Г. В., Блажин Н. П. Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до правового виховання. *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі* : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Мукачево, 17–18 травня 2017 р. / ред.кол.: Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. С. 131–132.

Володимир МАРЧУК,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету
(м. Запоріжжя)
e-mail: volodymyr.marchuk3004@gmail.com

Науковий керівник:
Микола КУДІНОВ,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізики, математики та методики навчання
Бердянського державного педагогічного університету
(м. Запоріжжя)

ВІД СПОЖИВАЧА ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ ДО ЙОГО ТВОРЦЯ: РОЛЬ STEM-ГУРТКА У РОЗВИТКУ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Учень постійно має справу з цифровими технологіями, але між умінням користуватися готовим сервісом і здатністю створити власну програму є відчутна різниця. Саме програмування дає можливість побачити цифрове середовище з іншого боку: не лише отримати готовий результат, а зрозуміти, як він формується. Для учнів 7-10 класів STEM-гурток може стати місцем, де такий перехід відбувається поступово, без вимоги мати попередній досвід. Навчання починається з основ Python, а далі прості вправи переходять у невеликі програми, які можна змінювати та доповнювати. Додаткової уваги ця тема потребує через поширення генеративного штучного інтелекту. Отримати готовий код сьогодні нескладно, тому цінність навчання дедалі більше пов’язана з розумінням алгоритму, умінням перевірити результат, знайти помилку і пояснити власне рішення. У такій ситуації STEM-гурток дає школяреві простір не тільки для знайомства з технологіями, а й для їх осмисленого використання та створення власних цифрових продуктів.

Розвиток цифрової компетентності є одним із помітних напрямів сучасної шкільної освіти. У Концепції Нової української школи цифрові вміння розглядаються в контексті компетентнісного навчання, де важливе місце займають самостійність учня та практичне застосування знань [1]. Державний стандарт базової середньої освіти також визначає

інформаційно-комунікаційну компетентність серед ключових і пов'язує її з роботою з інформацією та цифровими технологіями [2]. Для STEM-освіти практична складова має особливе значення. Концепція її розвитку та методичні рекомендації передбачають дослідницькі, проєктні й практико-орієнтовані завдання [3; 4]. Подібний підхід простежується і в європейській рамці DigComp 2.2, де створення цифрового контенту виділено як окрему сферу цифрової компетентності [5]. Останніми роками до цієї теми додалося питання штучного інтелекту. UNESCO звертає увагу не лише на можливості таких систем, а й на необхідність критично оцінювати їхні відповіді, розуміти обмеження та зберігати активну роль людини [6; 7]. В українських рекомендаціях щодо використання ШІ у школі також наголошено на відповідальному та усвідомленому застосуванні цих технологій [8].

Метою дослідження є розгляд можливостей STEM-гуртка з програмувальним спрямуванням для розвитку цифрової компетентності учнів 7–10 класів, а також визначення місця програмування та інструментів штучного інтелекту в такій роботі. У процесі підготовки тез використано аналіз нормативних і методичних джерел, спостереження за виконанням учнями практичних завдань та узагальнення досвіду організації гурткових занять.

Починати навчання програмування доцільно з невеликих задач, у яких результат зрозумілий учневі ще до написання коду. Під час знайомства зі змінними, типами даних, введенням та виведенням інформації такою роботою може бути простий калькулятор. Користувач вводить два числа, програма виконує дію і показує результат. Поруч із калькулятором можна запропонувати обчислення площі та периметра, конвертер температури або переведення одиниць вимірювання. У цих програмах небагато коду, тому увага зосереджується на логіці дій, а не на великій кількості нових конструкцій.

Після знайомства з умовами з'являються задачі, у яких програма має реагувати на різні дані. Це може бути визначення парного числа, порівняння кількох значень або вибір математичної операції в калькуляторі. Тут природно виникає потреба в тестуванні. Програма, яка правильно спрацювала один раз, може дати інший результат після введення нуля, від'ємного числа чи неочікуваного значення. Так учень поступово звикає

перевіряти код, а не обмежуватися першим успішним запуском. Цикли дозволяють перейти до задач, які вже більше нагадують завершені невеликі програми. Простий приклад – таблиця множення. Більш ігровий варіант – «Вгадай число», де комп'ютер випадково обирає число, а користувач отримує підказки після кожної спроби. Базову версію легко розширити: додати кількість спроб, рівні складності або можливість почати гру ще раз. Подібно можна побудувати вікторину з кількома запитаннями та підрахунком балів. Пізніше до неї додаються списки запитань, випадковий порядок або різні підсумкові повідомлення. Такі завдання зручні ще й тим, що допускають різний рівень складності. Не обов'язково вимагати однакового результату від учнів 7 і 10 класу або від тих, хто працює з різною швидкістю. Для одного учня достатньо базового алгоритму, для іншого наступним кроком стане перевірка введення, функції, збереження результату чи додаткова логіка. Спільна тема при цьому зберігається. Важливим є повернення до вже написаного коду. Після вивчення функцій можна переробити стару програму і поділити її на логічні частини, після знайомства зі списками змінити спосіб зберігання даних. Така робота показує прогрес значно наочніше, ніж окремі вправи, які після виконання більше не відкриваються. Частина учнів продовжує експериментувати з програмами вдома, додаючи власні зміни або намагаючись знайти інший спосіб розв'язання. Генеративний ШІ в цій системі не варто розглядати ні як заборонений інструмент, ні як заміну самостійній роботі. Його користь залежить від того, яке завдання ставиться перед учнем. Якщо просто скопіювати умову і отримати готову програму, навчальна цінність буде невеликою. Інша ситуація виникає, коли учень уже має власну спробу і звертається до ШІ, щоб зрозуміти повідомлення про помилку, підібрати тестові дані або розібрати незнайому конструкцію. Відповідь після цього все одно потрібно перевірити в середовищі програмування [6, с. 18–19; 8]. Код, створений ШІ, може бути й окремим навчальним матеріалом. Його можна прочитати, знайти умови та цикли, перевірити на різних значеннях, а потім змінити правила програми. Не менш корисно порівняти два варіанти розв'язання однієї задачі. У такій роботі головним стає не походження коду, а здатність учня зрозуміти його і аргументувати зміни. Робота із запитами до ШІ теж має зв'язок з алгоритмізацією. Фраза «напиши калькулятор на Python» майже нічого не говорить про вимоги до програми. Потрібно

уточнити, які операції вона підтримує, які дані отримує, як реагує на помилки та що має показати користувачеві. Фактично це повертає учня до формулювання задачі та її умов. Рамка компетентностей UNESCO з ШІ для учнів також поєднує технічні навички з критичним мисленням та відповідальним використанням технологій [7]. Під час перевірки невеликих програм корисно звертати увагу не лише на кінцевий файл. Учень може коротко пояснити алгоритм, показати кілька тестів і змінити одну з умов. Якщо використовувався ШІ, достатньо пояснити, на якому етапі він був потрібний і як перевірялася отримана відповідь. Такий формат дозволяє оцінити не тільки те, чи запускається програма, а й наскільки учень розуміє власну роботу.

Отже, STEM-гурток з програмувальним спрямуванням створює умови для поступового розвитку цифрової компетентності: від перших команд Python до невеликих програм, які учень може перевіряти, змінювати та розширювати. Практичні завдання дають можливість поєднати вивчення синтаксису з алгоритмічним мисленням, пошуком помилок і самостійним прийняттям рішень. Різний рівень складності одного завдання дозволяє працювати з учнями 7–10 класів без вимоги однакового результату для всіх. Генеративний ШІ може доповнювати таку роботу, якщо використовується для пояснення, аналізу й перевірки, а не для механічної заміни власного рішення. У цьому випадку програмування допомагає школяреві перейти від звичного користування цифровими технологіями до розуміння їхньої логіки та створення власних цифрових продуктів.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 40 с.

2. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text (дата звернення: 08.10.2026).

3. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 08.10.2026).

4. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році : лист ІМЗО від 18.07.2025 № 21/08-624. URL: https://imzo.gov.ua/2025/08/08/lyst-imzo-vid-18-07-2025-21-08-624-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2025-2026-navchal-nomu-rotsi/ (дата звернення: 08.10.2026).

5. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2760/115376.

6. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p.

7. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI Competency Framework for Students. Paris : UNESCO, 2024. 80 p. DOI: 10.54675/JKJB9835.

8. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти / Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. 2024. 62 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

Евеліна МЄДВЄДЄВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: evelinam2808@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. м. Вінниця)

МОБІЛЬНІ ЗАСТОСУНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мобільні технології стали звичною частиною повсякденного життя, тому їх використання поступово поширилося і на освітню сферу. Смартфон сьогодні може виконувати не лише комунікативну або розважальну функцію, а й використовуватися як доступний засіб для вивчення англійської мови. Це особливо зручно для студентів, які не завжди мають можливість виділяти багато часу на додаткові заняття, але можуть регулярно працювати з мовою протягом дня. За допомогою мобільних застосунків можна повторювати нові слова, виконувати граматичні вправи, слухати англійське мовлення, працювати над вимовою та поступово збільшувати кількість часу, проведеного в англомовному середовищі.

У методиці викладання іноземних мов використовується поняття Mobile-Assisted Language Learning, тобто навчання мови за допомогою мобільних пристроїв. Такий формат передбачає, що частина навчальної роботи може виконуватися поза аудиторією, а студент самостійно обирає зручний час і тривалість заняття. Сучасні цифрові засоби дають змогу працювати з різними видами мовленнєвої діяльності, а мобільні застосунки залишаються одним із найбільш доступних варіантів. Наприклад, Duolingo поєднує короткі вправи різних типів, Babbel більше орієнтується на використання лексики й граматики у конкретних ситуаціях, а Memrise використовує повторення слів та відеоматеріали з мовленням носіїв англійської мови [3, с. 18].

Однією з найбільш поширених проблем під час вивчення англійської мови є засвоєння нової лексики, адже слово, яке було прочитане або записане лише один раз, часто швидко забувається. Мобільні застосунки дають можливість повертатися до раніше вивченого матеріалу через певний проміжок часу та повторювати його в різних формах. Одне слово може спочатку подаватися разом із перекладом, потім використовуватися у реченні, звучати в аудіозаписі або з'являтися в тестовому завданні. Завдяки цьому робота з лексикою не обмежується механічним запам'ятовуванням списку слів, а поступово переходить до їх розпізнавання та використання в контексті.

Ще однією перевагою є автоматична перевірка виконаних завдань, яка дозволяє відразу побачити помилку й повторно опрацювати складний матеріал. Під час самостійної роботи з підручником студент не завжди може одразу перевірити правильність відповіді, тоді як у застосунку результат зазвичай з'являється одразу після виконання вправи. Частина програм також запам'ятовує попередні помилки та згодом знову пропонує подібні завдання, через що користувач частіше повертається саме до того матеріалу, який був засвоєний гірше.

Важливою складовою багатьох мобільних застосунків є гейміфікація, за допомогою якої звичайні навчальні завдання доповнюються окремими елементами гри. До них належать бали, рівні, рейтинги, досягнення, нагороди, щоденні цілі та серії занять без пропусків. Сам термін «гейміфікація» почали використовувати ще у 2002 році, а ширше поширення в академічному середовищі він отримав після 2010 року. Такі елементи можуть підтримувати інтерес до навчання, оскільки користувач бачить власний прогрес і отримує додаткову мотивацію продовжувати заняття. Водночас надмірна увага до балів і рейтингів може змістити акцент із самого навчання, тому ігрові механізми мають залишатися допоміжним засобом, а не основною метою роботи із застосунком [5, с. 173].

Мобільні застосунки можуть використовуватися не лише для загальної англійської мови, а й для професійно орієнтованого навчання. У такому випадку цифрові інструменти допомагають працювати з лексикою та мовними ситуаціями, які пов'язані з майбутньою професією студента. У дослідженні, присвяченому використанню мобільних технологій у закладах вищої освіти, до навчального процесу були залучені Duolingo,

Quizlet, LinguaLeo та спеціалізовані ESP-платформи. Їх використання було пов'язане з розвитком лексичної й граматичної підготовки, комунікативних умінь, а також самостійності студентів під час роботи з професійною англійською мовою [1, с. 152]. Це показує, що мобільний застосунок може бути частиною університетського курсу, а не лише додатковою програмою для самостійного користування.

Ще однією особливістю мобільних технологій є можливість поєднувати в одному завданні текст, звук, відео та зображення. Для вивчення англійської мови це зручно, оскільки нова інформація може подаватися одразу в кількох формах. Написання слова можна поєднати з його вимовою, нову фразу – з коротким діалогом, а граматичну конструкцію – з прикладами її використання. У матеріалах, присвячених мобільним застосункам у викладанні англійської мови, звертається увага на доступність таких ресурсів незалежно від місця перебування здобувача освіти та можливість їх використання у змішаному навчанні [4, с. 320].

Через це результат не варто оцінювати лише за кількістю пройдених рівнів, виконаних вправ або набраних балів. Висока активність у застосунку може показувати регулярність роботи, проте вона не завжди повністю відображає рівень володіння мовою. Якщо слова добре розпізнаються у тесті, але не використовуються у власному мовленні, їх засвоєння залишається неповним. Тому мобільну практику доцільно доповнювати читанням повних текстів, письмовими завданнями, аудіюванням, діалогами та іншими видами діяльності, у яких необхідно самостійно використовувати англійську мову.

Водночас самостійність не означає повної відмови від педагогічного супроводу. Дослідження використання мобільних застосунків у навчанні іноземної мови показує, що цифрові засоби можуть бути корисними для роботи з лексикою, граматикою, аудіюванням, читанням і говорінням, але результат залежить також від правильного вибору завдань та їх поєднання з іншими формами навчання [2, с. 1]. Автоматична система може перевірити окрему відповідь, проте їй складніше оцінити логіку розгорнутого висловлювання, доречність певної фрази або здатність підтримувати живу розмову. Саме тому роль викладача залишається важливою навіть за активного використання цифрових ресурсів.

Вибір конкретного застосунку також має залежати від навчальної мети, а не лише від його популярності. Для розширення словникового запасу зручними є програми з картками та повторенням, для роботи над вимовою – інструменти з голосовими вправами, а для аудіювання – застосунки з аудіо та відеоматеріалами. Якщо необхідна комплексна практика, доцільніше використовувати програму, у якій поєднуються декілька видів мовленнєвої діяльності. Такий підхід дозволяє використовувати мобільні технології більш цілеспрямовано й не перетворювати навчання на безсистемне виконання випадкових вправ.

Отже, мобільні застосунки можуть бути корисним інструментом вивчення англійської мови, оскільки дають можливість регулярно працювати з лексикою, граматикою, аудіюванням, вимовою та іншими видами мовленнєвої діяльності. Їх перевагою є доступність, можливість навчатися у власному темпі, автоматично перевіряти частину завдань і бачити особистий прогрес. Разом із цим ефективність мобільного навчання залежить не від самого факту використання смартфона, а від систематичності роботи та правильного вибору матеріалів. Найбільш доцільним є поєднання мобільних застосунків з іншими формами навчання, оскільки в такому випадку цифрові засоби допомагають частіше практикувати англійську мову, але не замінюють повноцінну роботу з викладачем і реальне спілкування.

Список використаних джерел:

1. Биконя О., Ігнатович Т., Борисенко І. Використання мобільних додатків під час викладання англійської мови професійного спрямування в закладах вищої освіти з особливими умовами навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2026. Т. 194. № 38. С. 152–160. URL: https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1079 (дата звернення: 10.10.2026).
2. Гаращук К. В. Використання мобільних застосунків для формування іншомовної компетентності у молодших школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 27. С. 1–15. URL: https://eprints.zu.edu.ua/46795/ (дата звернення: 10.10.2026).
3. Зуброва О. А. Цифрова трансформація методики навчання англійської мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2026.

№ 114. С. 16–21. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/uk/article/view/4756 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Савранчук І., Мазур Х. Мобільні застосунки у викладанні англійської мови. *Когнітивно-прагматичні та мультимодальні виміри дискурсу*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої пам'яті д-ра філол. наук, проф. Т. О. Бровченко, м. Одеса, 04.03.2026 р. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2026. С. 320–322. URL: https://dspace.onu.edu.ua/handle/123456789/45069 (дата звернення: 10.10.2026).

5. Хромченко О. Гейміфікація та мобільні застосунки у викладанні англійської мови: інноваційні підходи до розвитку комунікативних навичок. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2026. № 9. С. 170–175. URL: https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/download/337/320 (дата звернення: 10.10.2026).

Устим ПАСТЕРНАК,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ustikusmpaster@gmail.com

Науковий керівник:
Олена ГУЗАР,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Розвиток початкової освіти в Україні зазнав істотних змін унаслідок реалізації Концепції «Нова українська школа» (НУШ). Сьогодні особливого значення набуває не стільки накопичення учнями певного обсягу знань, скільки формування ключових компетентностей, необхідних для подальшого навчання та повноцінної соціалізації. Однією з них, відповідно до Державного стандарту початкової освіти, є здатність вільно користуватися державною мовою. Основи цієї компетентності закладаються вже на початковому етапі навчання, передусім у першому класі. Саме в цей період дитина адаптується до нових умов, переходить від переважно ігрового дошкільного життя до систематичної навчальної діяльності. Тому питання розвитку мовленнєвої компетентності першокласників за допомогою ігрових технологій є надзвичайно важливим. Гра в цьому віці продовжує відігравати провідну роль у житті дитини, а її поєднання з навчанням дає можливість зробити освітній процес природнішим та ефективнішим.

Практика реалізації принципів НУШ засвідчує, що традиційні способи навчання мови, засновані переважно на механічному запам’ятовуванні правил і багаторазовому відтворенні навчального матеріалу, не завжди відповідають віковим можливостям шестирічних школярів. Сучасні діти

потребують постійної зміни видів діяльності, руху, емоційної взаємодії та активної участі в освітньому процесі. Особливо це стосується формування мовленнєвих умінь, адже вони розвиваються передусім через практичне спілкування. Для цього необхідно створювати такі навчальні ситуації, у яких дитина має реальний мотив висловитися, звернутися із запитанням, висловити власне ставлення або спільно з іншими учасниками виконати певне завдання. Ігрові технології у цьому випадку стають ефективним педагогічним засобом, оскільки дають змогу інтегрувати навчання мовлення з діяльністю, яка є зрозумілою та привабливою для першокласника [1, с. 45].

Сучасна ситуація розвитку мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку супроводжується низкою проблем. Однією з них є недостатній рівень словникового запасу частини дітей та труднощі, які вони мають під час самостійного створення зв'язних висловлювань. Серед можливих причин цього можна назвати значне збільшення часу, який діти проводять із цифровими пристроями, а також скорочення безпосередньої комунікації в сімейному середовищі. Додаткові труднощі створює сучасна суспільна ситуація, пов'язана з воєнним станом. Тривалий стрес, перебування в укриттях, зміна звичного режиму життя, а також необхідність навчатися дистанційно або в змішаному форматі впливають на емоційний стан дитини. Підвищений рівень тривожності, своєю чергою, може знижувати мовленнєву активність школяра: дитина уникає відповідей, боїться припуститися помилки або взагалі відмовляється вступати в комунікацію [2, с. 112].

За таких обставин значення ігрових технологій виходить за межі суто навчального застосування. Вони можуть сприяти створенню атмосфери емоційної безпеки та психологічного комфорту, необхідної для активного спілкування дитини. Під час дидактичної або сюжетно-рольової гри увага першокласника переміщується з необхідності постійно контролювати правильність власного мовлення на виконання конкретного ігрового завдання. Дитина передусім прагне досягти мети гри, тому мовлення стає природним інструментом взаємодії. Допущена помилка при цьому не сприймається як серйозна невдача, а може бути виправлена педагогом делікатно й ненав'язливо. Такий підхід сприяє зменшенню страху перед

помилками та поступово формує позитивне ставлення до мовленнєвої взаємодії [3, с. 28].

У процесі магістерського дослідження нами систематизовано й практично апробовано комплекс ігрових технологій, орієнтованих на розвиток основних складників мовленнєвої компетентності молодших школярів. Для розширення словникового запасу доцільно використовувати словесні ігри та ігри з чітко визначеними правилами. Зокрема, ефективними виявилися такі види діяльності, як «Снігова куля», «Спіймай слово», «Скажи навпаки». На рівні формування синтаксичних умінь продуктивними є завдання, пов'язані з моделюванням і конструюванням речень. У таких вправах діти можуть створювати висловлювання, спираючись на сюжетні зображення або використовуючи лего-цеглинки як наочну опору. Значні можливості для розвитку комунікативних умінь відкривають комунікативно-рольові ігри, серед яких «Інтерв'ю», «У магазині», «Знайомство». Вони допомагають дитині навчитися самостійно розпочинати діалог, правильно використовувати формули мовленнєвого етикету, слухати співрозмовника та обґрунтовувати власну думку.

Окремої уваги заслуговує потенціал ігрових технологій у створенні інклюзивного освітнього середовища, яке є одним із важливих напрямів реалізації принципів НУШ. У класах, де разом навчаються діти з особливими освітніми потребами (ООП), гра може виконувати одночасно комунікативну, соціалізаційну та психолого-педагогічну функції. Спільна участь у грі сприяє встановленню контактів між школярами та зменшує відчуття відокремленості окремих дітей. Крім того, учитель має можливість змінювати рівень складності та обсяг мовленнєвого завдання відповідно до індивідуальних можливостей дитини з ООП. Завдяки цьому створюються умови для переживання ситуації успіху, активнішої участі в колективній діяльності та формування відчуття власної приналежності до класу [4, с. 64].

Подальший розвиток мовленнєвої компетентності першокласників неможливо розглядати без урахування активної цифровізації освітнього процесу. Зокрема, досвід дистанційного навчання стимулював педагогів до пошуку та використання нових форматів роботи з дітьми. Значного поширення набули інтерактивні ігрові завдання, створені за допомогою таких платформ, як Wordwall, LearningApps, Kahoot. За умови належної

адаптації вони можуть використовуватися навіть із дітьми, які ще недостатньо добре читають: цьому сприяють аудіоматеріали, зображення та інші види візуальної підтримки. У перспективі важливим завданням є створення якісних українських гейміфікованих освітніх матеріалів, які відповідатимуть методичним засадам НУШ та водночас забезпечуватимуть можливості для активного розвитку українського мовлення в цифровому просторі.

Разом із тим цифровий формат гри не повинен повністю замінювати безпосередню предметну, рухливу та комунікативну взаємодію дітей. Подальші дослідження у цій сфері доцільно спрямувати на створення комплексних методик, у яких різні види ігрової діяльності поєднуватимуться між собою. Йдеться, зокрема, про інтеграцію рухових вправ, завдань на розвиток дрібної моторики та вправ, спрямованих на формування мовленнєвих і комунікативних умінь. Такий комплексний підхід дає змогу одночасно враховувати фізичні, пізнавальні та комунікативні потреби дитини.

Отже, в умовах реалізації концепції Нової української школи ігрові технології варто розглядати не просто як спосіб урізноманітнення уроку чи додатковий елемент розваги. Вони можуть становити важливу методичну основу процесу розвитку мовленнєвої компетентності першокласників, оскільки забезпечують природне поєднання навчання, спілкування, емоційної взаємодії та практичної діяльності. Завдяки грі школярі не лише поповнюють словниковий запас і вчаться будувати зв’язні висловлювання, а й набувають досвіду взаємодії з іншими. В умовах сучасних викликів особливо важливо й те, що ігрова діяльність сприяє психологічному комфорту дітей, полегшує їхню адаптацію до шкільного середовища та створює передумови для формування інклюзивного освітнього простору, у якому кожна дитина може відчути себе повноцінним учасником колективу.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М. С., Пономарьова К. І. Розвиток мовлення молодших школярів у контексті вимог Нової української школи. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 224 с.

2. Большакова І. О., Пристінська М. С. Гра як засіб розвитку мовленнєвої компетентності першокласників в умовах кризових станів. *Початкова школа*. 2022. № 4. С. 12–17.

3. Крутій К. Л. Освітній простір початкової школи: ігрові технології та комунікація. Тернопіль : Мандрівець, 2021. 156 с.

4. Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта в реаліях Нової української школи: психолого-педагогічний супровід та соціалізація. *Педагогічні науки*. 2023. № 2. С. 60–68.

Олександр РЕБРІЙ,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Уманського національного університету (м. Умань)
e-mail: rebrijoleksandr@gmail.com

Науковий керівник:
Світлана ПРИЩЕПА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського національного університету (м. Умань)

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД РОБОТИ АСИСТЕНТОМ УЧИТЕЛЯ

Нова українська школа (НУШ) спирається на ідеї дитиноцентризму, педагогіки партнерства, інтеграції знань, цифровізації та безпечного середовища, у якому навчаються всі діти без винятку [1, с. 12]. Остання ідея на практиці означає інклюзивне навчання, а отже, потребує дорослих, які працюють у класі поряд із вчителем. Закони України (Закон України «Про освіту» стаття 33 та інші) передбачають для цього посаду асистента вчителя: її вводять, щоб діти з особливими освітніми потребами могли досягати результатів навчання, визначених державним стандартом, у класі разом з однолітками [2, ст. 33, ч. 4; 3, ст. 44, ч. 8].

Мета дослідження– окреслити значення досвіду роботи асистентом учителя як важливої складової професійного становлення та означити можливості його використання.

Асистент вчителя є педагогічним працівником і входить на постійній основі до команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами [4]. Його функції охоплюють організаційну, навчально-розвиткову й виховну, діагностичну, прогностичну та консультативно-комунікативну складові: спостереження за дитиною, адаптацію завдань і матеріалів до індивідуальної програми розвитку, співпрацю з батьками, участь у створенні безпечного середовища, зокрема повідомлення про факти булінгу [5]. Педагогічне навантаження асистента становить 25 годин на тиждень [3, ст. 24, ч. 4].

Водночас рекомендації МОН України чітко окреслюють межі його ролі: асистент не веде самостійно урок, не дає завдань замість вчителя, не

оцінює учнів і не змінює освітню траєкторію дитини [5]. Це поєднання високої педагогічної чутливості та вміння працювати в межах чужого плану уроку важко опанувати лише з лекцій.

Упродовж 2024-2025 навчального року мені вдалося попрацювати асистентом вчителя в Балтському ліцеї № 3, а в коледжі пройти усі види педагогічної практики, зокрема «Перші дні дитини в школі» та пробні уроки. Ці два досвіди різняться за природою. Практика обмежена за тривалістю: студент приходить у клас на визначений період, відповідає за окремий урок чи його етап і працює за планом, узгодженим із вчителем-наставником. Робота асистентом – це тривала присутність у класі, коли навчальний рік видно цілком: як змінюється дитина, як узгоджуються дії вчителя, асистента, батьків і фахівців, як індивідуальні цілі перетворюються на конкретні завдання на конкретному уроці. Така робота дає змогу на практиці опанувати те, що в підручниках описано абстрактно: вести щоденник спостережень, адаптувати матеріали для уроку, спілкуватися з батьками, розрізняти допомогу дитині та підміну вчителя.

Зіставлення цих двох форм досвіду виявляє три проблеми. Перша – розрив між змістом підготовки у закладах вищої освіти та реальними потребами школи: його фіксують дослідники навіть для початкової ланки [1, с. 11]. Друга – нечіткість ролей. Служба освітнього омбудсмена зазначає, що трапляються ситуації, коли асистент дитини, а іноді й асистент вчителя перевищує свої повноваження [6]. Студентові, який не мав досвіду командної роботи, межа між допомогою та підміною вчителя не очевидна. Третя – епізодичність практики: пробний урок дає досвід викладання, але не дає досвіду тривалого супроводу однієї дитини.

Розв’язання цих проблем вбачаємо в кількох кроках. Перший – ввести до практичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей тривалу асистентську практику в класі з інклюзивним навчанням і поєднати її з веденням щоденника спостережень, який є частиною роботи асистента [5].

Другий – доповнити лекційні курси кейсами про розподіл ролей у команді супроводу та тренінгами з комунікації з батьками: дослідники пропонують такі форми для формування компетентності педагогічного партнерства та підготовки до інклюзивного середовища [1, с. 13].

Третій – використовувати портфоліо студента та формувальне оцінювання, щоб рефлексія над практикою не залишалася формальною [1, с. 14].

Четвертий – визнавати досвід студентів, які вже працюють асистентами, і залучати їх до обговорень та наставництва молодших колег (педагогічна інтернатура).

Отже, досвід роботи асистентом вчителя – не лише епізод біографії студента, а ресурс його професійного становлення: він формує вміння бачити окрему дитину в класі, працювати в команді та діяти в межах визначених ролей, що відповідає ідеям НУШ. Закладам вищої освіти доцільно враховувати такий досвід у практичній підготовці. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в порівнянні готовності до професійної діяльності студентів, які мали тривалий досвід асистентської роботи, і тих, хто проходив лише традиційну практику.

Список використаних джерел:

1. Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Дьоміна В. І., Таран К. О., Черкашина К. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей НУШ. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2025. Вип. 106. С. 11–17. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.106.02 (дата звернення: 06.10.2026).
2. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 06.10.2026).
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 06.10.2026).
4. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення: 06.10.2026).
5. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році :

інструктивно-методичні рекомендації : лист Міністерства освіти і науки України від 31 серп. 2020 р. № 1/9-495. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76129/ (дата звернення: 06.10.2026).

6. Асистент вчителя: обов'язки, навантаження, оплата праці та відмінність від асистента дитини : роз'яснення Служби освітнього омбудсмена. URL: https://eo.gov.ua/asystent-vchytelia-obov-iazky-navantazhennia-oplata-pratsi-ta-vidminnist-vid-asystenta-dytyny/2024/01/18/ (дата звернення: 06.10.2026).

Олександр РОМАНОВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради (м. Херсон)
e-mail: nixto02@gmail.com

ШЕФСЬКА ДОПОМОГА ШКОЛАМ УКРАЇНСЬКОЇ РСР ЯК ЧИННИК ЗМІЦНЕННЯ МАТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ТА РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ З ФІЗИКИ (1950–1960-ТІ РОКИ)

Шефська допомога школам в Українській РСР відіграла ключову роль у формуванні матеріально-технічної бази саме для уроків фізики та трудового навчання. Залучення ресурсів промислових підприємств, колгоспів, радгоспів та інших установ дозволило не просто підтримати школи матеріально, а й тісно пов’язати теоретичне навчання з реальним виробничим середовищем.

Завдяки підприємствам-шефам шкільні кабінети та майстерні отримували обладнання, яке виводило викладання цих предметів на новий рівень:

Школам передавали справжні токарні, фрезерні та свердлильні верстати, набори професійних слюсарних і столярних інструментів, а також сировину (метал, деревину). Це створювало передумови для того, щоб учні не просто займалися ремісництвом, а здобували реальні навички роботи з промисловим обладнанням.

Передані вимірювальні прилади, електротехнічні вузли, радіокомпоненти, генератори та деталі машин дозволяли вчителям демонструвати дію фізичних законів не на абстрактних шкільних макетах, а на реальній техніці. Вивчення механіки, термодинаміки чи електродинаміки підкріплювалося безпосереднім аналізом роботи справжніх промислових або сільськогосподарських механізмів.

Водночас масштаби та специфіка такого оснащення прямо залежали від профілю підприємства-шефа. Школи поблизу великих заводів могли отримувати складне електрообладнання чи верстати для металообробки, тоді як у сільській місцевості, за підтримки колгоспів, акцент робився на вивченні механіки на прикладі двигунів внутрішнього згоряння, тракторів та іншої агротехніки.

Правові засади цієї взаємодії виразно простежуються в постанові ЦК КП України та Ради Міністрів УРСР від 8 грудня 1966 року № 900 «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР» [5]. Документ передбачав залучення промислових підприємств, будівельних організацій, колгоспів, радгоспів, установ та громадських організацій до шефства над школами. Допомога мала сприяти зміцненню матеріальної бази навчальних закладів, а підприємствам і організаціям дозволялося безоплатно передавати школам обладнання й матеріали, а також спрямовувати кошти на будівництво, ремонт та оснащення шкільних приміщень. Тобто шефство розглядалося не як випадкова доброчинність окремих колективів, а як організаційно підтримуваний напрям взаємодії школи з виробничою та суспільною інфраструктурою. Водночас нормативне закріплення такої практики саме по собі не свідчить про однаковий рівень допомоги в усіх школах республіки.

Історичні матеріали з освіти УРСР свідчать, що у 1950-х роках питання створення матеріально-технічної бази шкіл безпосередньо пов’язувалося із залученням промислових підприємств, колгоспів і радгоспів. Зокрема, в історичному нарисі освіти Люботина зазначено, що розвиток шкільних майстерень, кабінетів і лабораторій супроводжувався посиленням шефської допомоги школам з боку промислових підприємств, колгоспів та радгоспів [3].

Ще конкретніші дані наводяться у дослідженнях повоєнного відновлення шкільної матеріальної бази. Згідно з наведеними статистичними матеріалами, значну допомогу школам надавали шефствуючі промислові підприємства, радгоспи й колгоспи; вони брали участь у придбанні та встановленні обладнання, створенні навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень та спортивних об’єктів. Для України наводяться показники електрифікації, радіофікації та обладнання навчальних кабінетів [2].

Показово, що методичні рекомендації щодо навчальних кабінетів, розроблені в системі радянської освіти, прямо передбачали наявність у кабінетах посібників, виготовлених учнями, батьками та працівниками шефствуючих підприємств і організацій. Тобто шефство було не лише фінансовою або господарською практикою. Воно ставало каналом надходження до школи матеріалів, обладнання та саморобних навчальних

засобів, які використовувалися в практичній підготовці учнів. Практичний зміст шефської допомоги особливо виразно розкривається на прикладі Білої Церкви в 1955–1960 роках. У статті «Реформування шкільної освіти 1955–1960 рр. – впровадження політехнічного навчання в м. Білій Церкві» В. Петренко [4] наводить конкретні свідчення участі місцевих підприємств у забезпеченні шкіл обладнанням. За наведеними автором відомостями, завод імені Першого травня передав школам чотири верстати, хлібокомбінат – токарний верстат і ковальське горно, артіль «9-е січня» – токарний верстат і бормашину, а швейна фабрика – швейні машини. Автоколона надала навчальний автомобіль ГАЗ. Газета «Ленінський шлях» передала школі за балансовою вартістю легковий навчальний автомобіль, навчальний мотоцикл і друкарську машинку. Загалом, як зазначає дослідник, шефство міських підприємств набуло надзвичайно цінних матеріальних форм, які кардинально змінили викладання фізики та трудового навчання. Передача школам 93 верстатів, вісім автомобілів та інших машин безпосередньо вплинула на оснащення шкільних майстерень, дозволивши організувати повноцінні практичні заняття з праці на реальному обладнанні. Водночас вісім різних моторів стали потужною матеріальною базою для кабінетів фізики. Все це слугувало наочними посібниками для вивчення механіки, термодинаміки та електромагнетизму. Ці дані свідчать, що шефство могло набувати цілком конкретних матеріальних форм, а його результати виходили за межі фінансової підтримки й безпосередньо впливали на оснащення навчальних приміщень та організацію практичних занять.

Важливо, що передане обладнання було пов’язане з навчальними завданнями, визначеними шкільними програмами. За матеріалами тієї самої публікації, від 1955–1956 навчального року учні V–VII класів мали працювати у шкільних майстернях, лабораторіях і на навчально-дослідних ділянках, тоді як у старших класах передбачалися практикуми з машинознавства, електротехніки та сільського господарства. Таким чином, допомога підприємств створювала матеріальні умови для реалізації освітніх планів, які вимагали поєднання теоретичної фізичної підготовки з практичною діяльністю.

Показовим у цьому контексті є й описаний В. Петренком досвід середньої школи № 9 Білої Церкви [4], де, за його відомостями,

організовували спеціалізовану підготовку учнів за участю місцевих навчальних і виробничих установ. У навчальних планах фігурували, зокрема, технічна механіка, електроніка, гідравліка, технологія металів та інші дисципліни, пов'язані з технічними й виробничими процесами. Цей приклад дає змогу побачити потенційний зв'язок між шефською допомогою, оснащенням школи та розширенням практичного змісту навчання.

Зважаючи на це, шефську допомогу доцільно розглядати не лише як спосіб часткового подолання матеріальних труднощів школи, а і як форму взаємодії між освітніми установами та господарським середовищем. Підприємства надавали ресурси, які школи не завжди могли отримати власними силами, а навчальні заклади діставали можливість розширювати практичну складову освіти. У цьому полягала одна з основних функцій шефства в умовах розвитку політехнічного навчання: воно забезпечувало матеріальне підґрунтя для ознайомлення учнів із технікою, виробничими процесами та практичним застосуванням наукових знань.

Окремого дослідження потребує досвід Фурсянської семирічної школи, якій присвячено видання І. Винниченка «Фурсянська семирічна школа» [1], а саме що стосується виробничої праці школярів у сільському господарстві. І. Винниченко прямо називає практику Фурсянської школи прикладом зв'язку школи з колгоспом і наголошує, що виробнича праця учнів має організовуватися під керівництвом школи як складова трудового виховання.

У підсумку шефська допомога в УРСР була одним із практичних механізмів зміцнення матеріальної бази школи та наближення навчання до виробничого життя. Нормативне закріплення цієї практики й конкретні приклади передачі обладнання засвідчують її значення для організації практичних занять і розвитку політехнічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Винниченко І. А. Фурсянська семирічна школа. М-во освіти УРСР, Укр. наук.-дослід. ін-т педагогіки. Київ : Радянська школа, 1953. 240 с.
2. Глинкина Т. А. Восстановление материальной базы общеобразовательной школы в первые послевоенные годы. *Вопросы истории.* 1978. № 4. С. 16–26.

3. Історичний нарис про освіту міста Люботина. URL: https://lmiskvo.org.ua/istorichniy-naris-pro-osvitu-mista.htm (дата звернення: 08.10.2026).

4. Петренко В. В. Реформування шкільної освіти 1955–1960 рр. – впровадження політехнічного навчання в м. Білій Церкві. *Музей історії освіти Київщини* : веб-сайт. URL: https://museum.kristti.com.ua/?p=353 (дата звернення: 08.10.2026).

5. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР : постанова ЦК КП України і Ради Міністрів Української РСР від 8 грудня 1966 р. № 900. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР.* 1967. № 1. С. 2–8. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/900-66-%D0%BF (дата звернення: 08.10.2026).

Артем РОМАНЧА,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Херсонської державної морської академії (м. Херсон)
e-mail: romancha.a@gmail.com

Науковий консультант:
Антоніна ЛЯШКЕВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор
Херсонської державної морської академії (м. Херсон)

РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ РОБОТОТЕХНІЦІ ТА ПІЛОТУВАННЮ БПЛА

Сучасні детермінанти розвитку освіти та ринку праці свідчать про стрімке й невідворотне зміщення фокусу з винятково технічних знань і вузькопрофільних умінь (hard skills) на соціально-психологічну компетентність (soft skills). В умовах глобальних викликів, стрімкої технологізації та цифровізації суспільства, які є предметом обговорення на цій конференції, сучасний освітній заклад має готувати молодь не лише до взаємодії зі складними механізмами, а й до ефективної соціальної інтеграції. Професійна і кар'єрна компетентність сьогодні неможлива без уміння адаптуватися, комунікувати та вирішувати нетипові проблеми [4, с. 25].

Досвід показує, що найкращим середовищем для формування таких компетенцій є не класичні лекції, а проєктне навчання. Інтеграція робототехніки, 3D-друку та пілотування безпілотних літальних апаратів (БПЛА) у навчальний процес створює унікальну інноваційну екосистему, у якій здобувачі освіти органічно, через практичну діяльність, отримають необхідні «soft skills» [1, с. 42; 5, с. 66].

Практичний досвід засвідчує, що формування soft skills має відбуватися поступово, від простих форм взаємодії до багаторівневих технічних проєктів.

Нами розроблено програму та апробовано її на заняттях.

Підготовчий етап здійснювався безпосередньо в STEM-кабінеті, передбачав реалізацію командних мініпроєктів, що закладають фундамент для подальшої групової та командної роботи. Першим кроком у нашій

практиці є вправи: здобувачі об'єднуються в пари, де один диктує текст, а інший – друкує. На швидкість, після чого відбувається зміна ролей. На перший погляд, це технічна вправа, проте вона розвиває базову емпатію, взаєморозуміння та здатність підлаштовуватися під темп партнера.

На другому етапі створюються презентації у Google Slides. Робота відбувається в малих групах по 2–4 особи. Тематика презентацій довільна – вона може бути пов'язана з іншими навчальними дисциплінами.

Новаторство підходу полягає в обов'язковому використанні сучасних інструментів штучного інтелекту (ChatGPT, Claude, Gemini) як асистентів для генерації ідей, написання сценаріїв і створення візуалізацій. Головною умовою є не просто створення продукту, а й чіткий розподіл обов'язків, який викладач контролює через історію змін документа.

Такий підхід є потужним тренажером менеджменту власного життя та навичок самоврядування (self-management). Здобувачі освіти вчаться планувати свій час, відповідати за свою частину роботи перед командою. Фіналом цієї роботи є публічний захист, під час якого кожен учасник рефлексує щодо власного внеску. Це формує навички презентації та самопрезентації. Часто на етапі розподілу завдань або зведення презентації в єдине ціле виникають непорозуміння, що створює природні умови для практики управління конфліктами та взаємодії з партнерами.

Наступний етап – перехід до апаратних проєктів у STEM-кабінеті, що дає змогу вивести комплексне багаторівневе рішення проблем на концептуально новий рівень. Першим інженерним викликом для команд є робота з готовою 3D-моделлю кінематичного механізму («Quadrupedal walking mechanism»). Здобувачі освіти самостійно нарізають модель у слайсері, роздруковують деталі, збирають механізм та емпірично досліджують закони фізики й кінематики руху. Здатність визначити суть проблеми (наприклад, чому після збирання робот не робить крок: порушена симетрія чи є тертя у шарнірах) і розібратися з причиною є ключовим індикатором розвитку критичного мислення – об'єктивного аналізу й оцінки даних для формування правильних інженерних суджень [2, p. 41].

Розвиток комунікативних навичок триває під час роботи з базовою електронікою. Учасники проєктують у середовищі CAD (Fusion 360) невеликі корпуси, розміщуючи в них п'єзодинамік, кнопку, перемикач,

світлодіод, макетну плату та відсік для живлення. Зібрані пристрої використовуються у командній грі з передачі зашифрованих повідомлень (азбука Морзе). Кодування тексту, передача сигналу та його декодування в умовах обмеженого часу вимагають високої концентрації та бездоганної командної взаємодії. Помилки в таймінгах передачі сигналів вчать дітей стресостійкості та розумінню того, як їхні дії безпосередньо впливають на результат усієї команди.

Кульмінацією проєктного навчання, що максимально розкриває креативність і мотивацію трудової діяльності, стала підготовка та участь учнівських команд у хакатоні «Fresh Air 2026». Учасники отримали масштабне завдання розробити концепцію інноваційно-технологічного рішення для відбудови України. У результаті проведеної роботи розроблено гусеничний робот для автономного пошуку та маркування мін у сучасних реаліях. Зменшення шаблонного мислення та розробка нових ідей яскраво проявилися під час брейнштормінгу: команда вирішила поєднати, здавалося б, непоєднуване – сучасні мілітарі-технології, естетику фей «Winx» та візантійську стилістику. Так з'явилися команда «Viviere Code X» та робот «Enchantix-Aureus». Здатність бачити ситуацію з багатьох ракурсів дала можливість дітям створити унікальний продукт, який вирізнявся серед інших.

Технічна складова (hard skills) цього проєкту була надзвичайно складною для учасників: створення 3D-моделі платформи, друк деталей із PETG- та TPU-пластиків, пайка складної архітектури на базі двох мікроконтролерів. Arduino відповідав за низькорівневе керування моторами і сервоприводами, тоді як ESP32 забезпечував роботу вебсервера для дистанційного керування, обмін командами по шині I2C та обробку даних із металошукача.

Проте ключову роль у досягненні результату відіграли саме soft skills. Викладач виступав винятково в ролі ментора і фасилітатора, надаючи виконавцям повну свободу дій [3, с. 203]. Вони отримали можливість самостійно провести аудит власних сильних і слабких сторін, розподілили ролі (програміст, 3D-дизайнер, інженер-електронщик, спікер). Під час підготовки до публічного пітчингу на хакатоні вони інтенсивно тренували вміння вести перемовини: ясно висловлюватися, аргументувати свій вибір мікроконтролерів, вести академічні дебати з журі та бути переконливими.

Окремим вектором розвитку team building та наставництва є пілотування FPV-дронів квадрокоптерного типу. У цій дисципліні ми активно застосовуємо принцип «рівний – рівному» (peer-to-peer). Учасники, які вже мають досвід польотів, виступають у ролі інструкторів для новачків. Це формує вміння управляти людьми та створювати сприятливий клімат у колективі, де немає страху зробити помилку.

Робота в парах на симуляторі (наприклад, Liftoff) слугує чудовим тренажером емоційного інтелекту. «Пілот» керує дроном через пульт і FPV-окуляри, а його напарник аналізує екран ноутбука, виконуючи роль штурмана. Здатність зрозуміти емоції, наміри і мотивацію контактних учасників набуває особливої ваги, коли пілот відчуває фрустрацію від частих падінь у симуляторі, а ментор має знайти правильні слова підтримки та скоригувати політ без зайвих емоцій.

Отже, інтеграція робототехніки, 3D-моделювання та пілотування БПЛА в сучасну освітню практику створює комплексну, багатовимірну екосистему для розвитку соціально-психологічної компетентності. Від простих вправ на спільний друк до захисту складних мікроконтролерних проєктів на хакатонах– учасники проєкту мають змогу пройти шлях, на якому креативність, емоційний інтелект, критичне мислення, навички самоуправління та вміння вирішувати конфлікти стають їхнім невіддільним інструментарієм для майбутнього успішного кар'єрного зростання у будь-якій сфері.

Список використаних джерел:

1. Морзе Н. В., Гладун М. А., Дзюба С. М. Формування ключових і предметних компетентностей учнів шляхом використання робототехніки STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65, № 3. С. 37–52.
2. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–43.
3. Holik I., Károly A. The Necessity of Developing Soft Skills in STEM Areas in Higher Education. *Athens Journal of Technology & Engineering*. 2023. Vol. 10, No. 4. P. 199–214.

4. Pellegrino J. W., Hilton M. L. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC : National Academies Press, 2012. 242 p.

5. Ляшкевич А. Формування soft skills у здобувачів технічних закладів вищої освіти: виклики та перспективи. *Інновації та нові напрями наукових досліджень* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Манчестер, Сполучене Королівство, 20 вересня 2025 р. Манчестер, С. 65–67.

Катерина РОМЕНСЬКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)
e-mail: romenskaaekaterina566@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

Реалізація концепції «Нова українська школа» відбувається на засадах компетентнісного підходу. Державні нормативні документи під компетентнісним підходом розуміють «спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів навчання та набуття особою компетентностей, необхідних для самореалізації, особистісного розвитку, успішної професійної, соціальної та подальшої навчальної діяльності» [2]. Компетентнісний підхід визнає пріоритетність активних форм роботи зі здобувачами, сутність яких полягає у вивільненні інтелектуальних та емоційних сил учнів, прояві творчості у вирішенні навчальних завдань. Активність здобувачів у освітньому процесі передбачає сформованість інтегральних утворень психіки особистості, що дозволяють ефективно сприймати і осмислювати інформацію.

Щодо освітньої галузі «Мистецтво», представленої музичною складовою як однією з провідних у модельних програмах НУШ, інтегральним психічним утворенням виступають музично-слухові уявлення. Завдяки музично-слуховим уявленням учні осягають зміст художнього твору, емоційно переживаючи його. Музично-слухові уявлення безпосередньо дотичні і до механізмів запам'ятовування, без якого набуття предметних компетентностей стає неможливим. Щодо якісних проявів музично-слухових уявлень учнів важливими для нас є погляди дослідника Лі Еньхуя, що «ступінь конкретності відчуття може бути різною і залежить від здібностей, досвіду, а також знайомством зі стилем і мовою музичного твору. Різними можуть бути і характеристики почутого» [3, с. 34].

Отже, спеціальна робота педагога з формування музично-слухових уявлень є необхідною в умовах реалізації концепції НУШ з її інтегративним і практико-орієнтованим векторами. Як зазначає вчитель-методист Л. Шум, згідно з вимогами НУШ «підходи до організації уроків музичного мистецтва базуються на принципах інтеграції, творчості та використання новітніх технологій, що забезпечує ефективність освітнього процесу та сприяє комплексному розвитку учнів» [4, с. 2].

Формування музично-слухових уявлень учнів закладів загальної середньої освіти є тривалим процесом, перебіг якого моделює, контролює і корегує педагог. Для цього необхідно чітко визначитися з методами, здатними забезпечити дієвість формувальних впливів. Перевага надається активним методам, завдяки яким учень включається у діалогову взаємодію на уроці. Активність виступає запорукою набуття компетентностей – як предметних, так і ключових. Відповідно до етапів урочної роботи, у процесі якої здійснюється формування музично-слухових уявлень, педагог послідовно застосовує три групи методів.

На першому етапі домінують методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності [1]. До них належать словесні (розповідь, пояснення, бесіда), наочні (ілюстрування, демонстрування, спостереження), практичні методи (вправи, завдання на асоціацію музично-слухових уявлень). За допомогою вказаних методів педагог спрямовує сприймання учнів на певні елементи музичних явищ, що закладає підґрунтя музично-слухових уявлень.

Другий етап роботи з формування музично-слухових уявлень передбачає заглиблення у звукове середовище. Важливо, щоб уважне слухання було для учнів цікавим і насиченим емоціями з подальшою активністю у висловленні своїх вражень від почутого. Рекомендовано застосовувати методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Це можуть бути методи емоційного впливу (створення ситуації успіху, створення ефекту новизни, стимулювання інтересу до музичного матеріалу); методи проблемного навчання; ігрові методи, які підтримують дух змагання у класному колективі; інтерактивні методи, що забезпечують взаємодію між учнями. Конкретизація методів залежить від вікової групи учнів. Так, в учнів початкової школи музично-слухові уявлення невеликі. Від учителя музичного мистецтва залежить зацікавленість дітей музичними

творами, здатність до запам'ятовування і передбачення почутого. У роботі з учнями середнього шкільного віку доцільно звертатися до наявного слухового досвіду підлітків, у тому числі у сфері популярної музики, долучати до порівняння творів різних стилів і жанрів.

На третьому етапі роботи з формування музично-слухових уявлень учнів здійснюється перевірка засвоєного, виявляються типові помилки й утруднення, які потребують виправлення. Використовуються методи контролю навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, методи практичної перевірки (групової та індивідуальної), тестування, розв'язання творчих завдань, усного опитування, а також методи самоконтролю. Методи самоконтролю добре включаються у рефлексію, яка зазвичай підсумовує весь урок або окремий його етап.

Отже, реалізація концепції НУШ в освітній галузі «Мистецтво» скеровує діяльність педагога на особистісний розвиток здобувачів, набуття ними ключових і предметних компетентностей. Застосування активних методів навчання відповідно до етапів урочної роботи сприятиме формуванню музично-слухових уявлень як утворень, що забезпечують інкультурацію особистості у світ звукових образів.

Список використаних джерел:

1. Бєсєдіна Л. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методи роботи у навчальних закладах : метод. посібник. Київ : Логос, 2019. 204 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти: затв. постановою КМУ України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti (дата звернення 03.09.2026).
3. Лі Еньхуй. Методика формування музично-слухових уявлень учнів на початковому етапі фортепіанного навчання : дис. … докт. філософії : 01 Освіта/Педагогіка. Київ, 2023. 207 с.
4. Шум Л. Художньо-творча діяльність учнів на уроках музичного мистецтва в НУШ: інноваційні підходи, інтегровані проєкти та розвиток креативних компетентностей. URL: https://vseosvita.ua/library/stattia-khudozhno-tvorcha-diialnist-uchniv-na-urokakh-muzychnoho-mystetstva-v-nush-innovatsiini-pidkhody-intehrovani-proiekty-ta-rozvytok-kreatyvnykh--926549.html (дата звернення 10.09.2026).

Ольга САКАЛЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: olia.sakal3@gmail.com

Науковий керівник:
Марія ШПАК,
доктор психологічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ: СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА ПОКАЗНИКИ

Психологічна готовність до школи є складним і багатокомпонентним утворенням, яке формується протягом дошкільного дитинства та забезпечує можливість прийняття дитиною нової соціальної позиції школяра.

А. Богуш, досліджуючи проблему підготовки дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості, пов’язує готовність дитини з комплексом взаємопов’язаних характеристик, які забезпечують її успішний перехід до нового етапу навчання. О. Таран визначає психологічну готовність до шкільного навчання як комплексну характеристику дитини, що відображає рівень розвитку психологічних якостей і виступає важливою передумовою її входження в нове соціальне середовище [3, с. 6].

У структурі психологічної готовності до навчання у школі виокремлюють п’ять взаємопов’язаних компонентів: мотиваційний, інтелектуальний (когнітивний), емоційно-вольовий, особистісний та соціально-комунікативний. Такий підхід дає змогу розглядати психологічну готовність дитини до навчання у школі не як сукупність ізольованих характеристик, а як цілісну систему взаємопов’язаних психологічних новоутворень.

Мотиваційний компонент готовності відображає ставлення майбутнього першокласника до навчання, школи, учителя та самої позиції школяра. Його сформованість виявляється у виникненні внутрішньої

потреби в навчанні, прагненні до отримання нових знань, позитивному ставленні до шкільного життя та усвідомленні соціальної значущості навчання. До показників мотиваційного компонента належать: позитивне ставлення до школи; бажання вчитися; інтерес до отримання нових знань; прагнення виконувати навчальні завдання; сформованість внутрішньої позиції школяра; розуміння значущості навчання; здатність приймати майбутні шкільні обов'язки.

Інтелектуальний, або когнітивний, компонент готовності характеризує рівень розвитку пізнавальної сфери дитини, який забезпечує можливість засвоювати нову інформацію, встановлювати зв'язки між явищами, виконувати розумові операції та діяти відповідно до поставленого завдання.Важливе значення мають також розвиток сприймання, уваги, пам'яті та мислення. Дитина, яка вступає до школи, має бути здатною слухати пояснення дорослого, виділяти основне, утримувати увагу на завданні, запам'ятовувати необхідну інформацію та використовувати її у навчальній діяльності.

До показників інтелектуального компонента належать: рівень розвитку мислення; сформованість операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації; розвиток сприймання; довільність уваги; достатній рівень пам'яті; сформованість уяви; орієнтацію в просторі та часі; загальну обізнаність про навколишнє середовище. Таким чином, інтелектуальний компонент створює когнітивну основу для оволодіння навчальною діяльністю та забезпечує можливість дитини переходити від безпосереднього практичного досвіду до більш узагальнених способів пізнання.

Емоційно-вольовий компонент готовності характеризує здатність дитини регулювати власну поведінку, контролювати емоційні реакції, діяти відповідно до поставленої мети та долати посильні труднощі.

Емоційна складова передбачає здатність дитини розуміти та називати власні емоції, адекватно реагувати на успіхи й невдачі, приймати оцінювання дорослого, переживати ситуації тимчасової невдачі без втрати інтересу до діяльності. Вольова складова проявляється в цілеспрямованості, наполегливості, організованості, самоконтролі та здатності доводити розпочату справу до завершення. .До основних показників цього компонента належать: довільність поведінки; здатність

діяти за правилом та інструкцією; концентрація уваги; самоконтроль; здатність долати посильні труднощі; емоційна стійкість; адекватна реакція на оцінювання; наполегливість і цілеспрямованість [1, с. 158–163].

Особистісний компонент є важливою складовою психологічної готовності, оскільки вступ до школи передбачає не лише засвоєння нової діяльності, а й прийняття дитиною нового соціального статусу.

Важливими показниками є також самостійність і відповідальність. Майбутній першокласник має вміти виконувати доступні вікові завдання без постійної допомоги дорослого, дотримуватися правил поведінки, виконувати доручення вчителя та відповідати за результат власних дій. Окрему увагу слід приділити навичкам самообслуговування, адже вони безпосередньо пов’язані з автономністю дитини в умовах шкільного життя. Дитина має бути здатною самостійно виконувати доступні гігієнічні процедури, користуватися особистими речами, підтримувати порядок на робочому місці та організовувати власну діяльність у межах вікових можливостей.

Соціально-комунікативний компонент характеризує здатність дитини ефективно взаємодіяти з дорослими та однолітками, дотримуватися правил соціальної поведінки, співпрацювати, домовлятися та використовувати мовлення як засіб спілкування і навчальної взаємодії.

Комунікативна складова охоплює мовленнєву готовність дитини. Мовлення є необхідним засобом не тільки спілкування, а й засвоєння навчальної інформації, формулювання власної думки, постановки запитань, звернення по допомогу та взаємодії з учителем і однокласниками. [2, с. 220–226].

Соціальна складова передбачає здатність дитини встановлювати та підтримувати позитивні взаємини з однолітками й дорослими, дотримуватися правил поведінки, уміння працювати в команді, домовлятися, враховувати позицію іншої людини та виявляти емпатію.

До показників соціально-комунікативного компонента належать: сформованість діалогічного та монологічного мовлення; достатній словниковий запас; уміння слухати й розуміти звернене мовлення; здатність чітко висловлювати власну думку; уміння звертатися по допомогу; здатність взаємодіяти з однолітками та дорослими; дотримання правил

поведінки; готовність до співпраці; розвиток емпатії та здатності враховувати позицію іншої людини.

Отже, психологічна готовність дитини до навчання у школі є цілісним багатокомпонентним утворенням, у якому всі структурні складові взаємопов'язані та взаємодіють між собою.Мотиваційний компонент забезпечує позитивне ставлення до навчання та прийняття позиції школяра; інтелектуальний – необхідну пізнавальну основу навчальної діяльності; емоційно-вольовий – здатність регулювати поведінку та долати труднощі; особистісний – самостійність, відповідальність, адекватну самооцінку та прийняття нового соціального статусу; соціально-комунікативний – здатність взаємодіяти з дорослими й однолітками та використовувати мовлення у процесі навчання.

Списоквикористаних джерел:

1. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2015. Вип. 67. С. 158–163.

2.Паласевич І. Л. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання в школі як лінгводидактична проблема. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2020. № 2. С. 220–226.

3. Таран О. П. Психологічна готовність дитини до школи. Київ : Шкільний світ, 2010. 128 с.

Оксана СОЛОВЕЙ,
консультант Тернопільського комунального методичного центру
науково-освітніх інновацій та моніторингу (м. Тернопіль)
e-mail: oksana.solowey25@gmail.com

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД У ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

У сучасних умовах впровадження концептів НУШ відбуваються поступові трансформаційні процеси в системі української освіти. План упровадження реформи передбачає наступність дій і відповідне ресурсне забезпечення на кожному етапі, а також враховує загальний контекст суспільних змін [2]. Вони зумовлюють оновлення підходів до організації навчання: від репродуктивної моделі засвоєння готових знань до компетентісноорієнтованого навчання. Для учнів пріоритетного значення набуває формування умінь самостійно здійснювати пошук, планувати та коригувати діяльність, застосовувати набуті знання для розв'язання практичних завдань, осмислювати їх та оцінювати результати. Тобто сучасний освітній процес має бути спрямований на забезпечення практико-орієнтованого, діяльнісного навчання, в якому дослідницький підхід є не лише загальною орієнтацією, а основою формування критичного мислення, пізнавальної активності та самостійності. Особливого значення у природничо-математичній освітній галузі набувають дослідницькі завдання, елементи лабораторних робіт, виконання яких надають можливість здобувачам освіти організовувати спостереження, експерименти, моделювати, проводити аналіз даних і пошук закономірностей, розв'язувати проблемні ситуації. Вектор Державного стандарту базової середньої освіти спрямований на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, тому дослідницький підхід змінює також ролі вчителя та учнів в освітньому процесі. Учніі стають маленькими дослідниками, винахідниками, а педагог – модератором пізнавального пошуку та партнером учнів.

У дослідницькій діяльності можна виокремити структуровані етапи проходження:

– проблема, відкрите запитання;
– гіпотеза;

– планування, дослід, експеримент;
– результати, аналіз, висновки
– презентація;
– застосування на практиці.

Тому сьогодні залишається актуальним питання практичної реалізації дослідницького підходу безпосередньо на уроці . Адже важливо врахувати час, вікові особливості учнів, матеріально-технічне оснащення, ЗБЖ. Слід зазначити, що елементи лабораторних робіт, експерименти школярі виконують за покроковими інструкціями, дослідницькі завдання орієнтовані на самостійне планування і здобуття результатів. При вивченні теми з геометрії «Властивості медіан трикутника» (8 клас) ефективним є практичне завдання-дослідження, за яким вони на різних моделях трикутників будують медіани; позначають точку перетину, вимірюють довжини утворених відрізків, роблять висновки. Використовуючи свої знання з фізики про центр мас, формулюють гіпотезу про центр мас квадрата, круга; проводять дослідження, використовуючи геометричні моделі. Для домашньої роботи можна запропонувати виготовити фізичний мобіль. Виконання елементів лабораторної роботи з фізики «Дослідження залежності сили пружності від видовження» логічно продовжує опанування теми з алгебри «Функціональна залежність між величинами як математична модель реальних процесів» (7 клас).

Ефективність таких уроків забезпечується через використання цифрових інструментів, які розширюють можливості дослідницької діяльності: цифрові датчики вимірювання, віртуальні лабораторії та симуляції, онлайн-сервіси для створення діаграм, побудови графіків. Це не лише «про економію часу», а й про новий формат роботи, в якому вивільняється час на мислення та комунікацію. При цьому вчитель може, як виокремлювати уроки , так і інтегрувати короткотривалі дослідження у кожний урок через проблемні запитання, власні припущення, пропонувати завдання з реальними даними та кількома можливими розв’язками, організовувати роботу в парах, невеликих групах. Результативність упровадження дослідницького підходу у природничо-математичній освіті залежить від організації освітнього процесу на підготовчому етапі: планування уроків, створення умов для проведення лабораторних робіт, експериментів; на основному етапі: мотивації, постановки проблемних

завдань, зміни ролі вчителя та учнів, доступу до технічного та цифрового забезпечення, форм організації навчальної діяльності; на заключному етапі: організації рефлексії, оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання. Системне впровадження дослідницького підходу в базовій середній школі сприяє формуванню самостійності, критичного мислення, комунікативних умінь, математичної та природничо-наукової компетентності, а в перспективі проєктується в STEM-освіту профільної школи.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти : завт. постановою Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF (дата звернення: 01.10.2026).
2. Концепція Нової української школи : схвал. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. №988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80 (дата звернення: 01.10.2026).

Христина ЧОБОТ,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nchobot93@gmail.com

Науковий керівник:
Тетяна ГЛАДЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

В умовах війни особливого значення набуває формування в учнів початкових класів громадянської компетентності, толерантного ставлення і поваги до прав людей різних націй, активної громадянської позиції. У зв'язку з цим, проблема навчання молодших школярів громадянської та історичної освітньої галузі, яка є складовою інтегрованого курсу «Я досліджую світ», є надзвичайно актуальною.

Молодший шкільний вік є важливим періодом формування у дитини уявлень про суспільство та українську державу, своє місце в різних соціальних групах, власні права та обов'язки і потребує особливого підходу, оскільки характеризується високою пізнавальною активністю та емоційністю дітей, переважанням у них наочно-образного мислення і потребою в ігровій діяльності. Саме тому у навчанні учнів громадянської та історичної освітньої галузі доцільно використовувати інноваційні методи, які поєднують навчання, гру, творчість і цифрові технології і роблять уроки «Я досліджую світ» цікавими.

Використанню інноваційних методів у навчанні учнів початкових класів громадянської та історичної освітньої галузі присвячені праці Н. Бібік, Т. Гільберг, А. Плугіної, Н.Смолянюк та інших дослідників.

Одним із найбільш ефективних та цікавих інноваційних засобів у навчанні учнів курсу «Я досліджую світ» є віртуальні екскурсії. Як зазначає

А. Плугіна, «віртуальні екскурсії – це форма роботи із використанням цифрових технологій, яка дозволяє молодшим школярам побачити красу рідної країни та світу зі своїх мобільних телефонів, планшетів та ноутбуків» [2, с. 244]. Учні початкових класів можуть відвідувати віртуальні музеї, історичні місця України та національні пам'ятки, бачити об'єкти, «подорожувати» у просторі, переживати позитивні емоції й при цьому в них формуються уявлення про культуру та історію України.

На думку науковців та педагогів, використання інтерактивних методів та цифрових технологій «створюють атмосферу уваги та зацікавленості, захоплюють учнів, пробуджують в них інтерес, навчають самостійного мислення та дій» [1, с. 155], «дозволяють реалізувати сучасні підходи до освітнього процесу» [3, с. 220].

Цифрові технології активно впроваджуються у початкову школу. Діти молодшого шкільного віку цікавляться мультимедійними та ігровими форматами, тому використання таких інструментів, як Kahoot, LearningApps, Wordwall, Google Earth, інтерактивні карти, допомагає поєднати гру й навчання. Окрім цього, значний ефект дає технологія візуалізації (mind-maps, колажі). Учні початкових класів найкраще засвоюють інформацію, коли вона подана у вигляді малюнків, схем, таблиць, тому створення учнями візуальних матеріалів (лепбуків, плакатів тощо) сприяє глибшому розумінню історичних подій.

Вивчення передового педагогічного досвіду вчителів свідчить, що цікавими у навчанні учнів початкових класів громадянської та історичної освітньої галузі є: цифрові комікси (історичні сюжети у вигляді коротких історій); дидактичні ігри (наприклад, «Знайди історичний об'єкт», «Права і обов'язки школярів», «Ми – громадяни України»,) рольові міні-ситуації («Ми — мешканці міста/села», «Я — маленький історик»); інтерактивні методи, методи розвитку критичного мислення («Коло ідей», «Мозковий штурм», «Прес», «Фішбоун», «Сторітелінг» та ін.); STEAM-уроки, де історія пов'язується з мистецтвом, технологіями, дизайном; мультимедійні історичні реконструкції; перевернутий клас.

Розроблено методику навчання учнів громадянської та історичної освітньої галузі, яку впроваджено в освітній процес початкової школи. Результати експериментальної роботи засвідчили, що використання сучасних інноваційних методів на уроках курсу «Я досліджую світ»

активізують емоційно-ціннісне ставлення учнів до історичного та громадянського матеріалу, сприяють формуванню громадянської компетентності, умінню спілкуватися, співпрацювати, критично мислити й творчо діяти.

Список використаних джерел:

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Хитра З., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посібник. Київ : Генеза, 2020. 240 с.
2. Плугіна А. П. Віртуальні екскурсії як засіб формування пізнавального інтересу молодших школярів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. *Педагогічні науки.* 2023. Вип. 52. С. 240–247.
3. Смолянюк Н., Алєксєєва Н. Використання цифрових технологій на уроках «Я досліджую світ». *Інноваційні педагогічні технології в цифровій освіті* : збірник тез доповідей учасників VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, м. Харків, 15–16 травня 2024 р. Харків, 2024. С. 220–222. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/761fedae-2f9e-411c-aa0b-cd49a8e7c1e4/content (дата звернення: 08.10.2026).

Анастасія ШАЙДА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: anastasiianastia28@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Дистанційне та змішане навчання, до якого заклади освіти звернулися через пандемію COVID-19 і воєнний стан, змінило не лише організацію освітнього процесу, а й саму природу спілкування між його учасниками. Відтак постає завдання з'ясувати, яким чином засади педагогіки партнерства можна зберігати та розвивати за межами класної кімнати, і воно має як теоретичну, так і прикладну вагу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості реалізації педагогіки партнерства в умовах дистанційного та змішаного навчання, визначити ефективні форми взаємодії вчителя, учнів і батьків, систематизувати основні труднощі її організації та запропонувати методичні підходи до забезпечення конструктивної співпраці в цифровому освітньому середовищі.

Педагогіка партнерства – один із центральних складників моделі Нової української школи. Концептуальні засади НУШ вбачають її суть у спілкуванні, взаємодії та співпраці вчителя, учня й батьків [3, с. 14]. Така взаємодія ґрунтується на повазі до особистості, доброзичливому й позитивному ставленні, довірі, ідеї «діалог – взаємодія – взаємоповага», розподіленому лідерстві та принципах соціального партнерства. Л. Гасанова трактує педагогіку партнерства як гуманістично спрямовану систему педагогічної взаємодії, яка передбачає рівноправну, діалогічну й відповідальну співпрацю; вона підкреслює суб'єкт-суб'єктний характер цієї

взаємодії, що поєднує вчителя, учнів і батьків [2, с. 280]. Щоб така взаємодія склалася, потрібні рівність, взаємна повага, добровільність, відповідальність, довіра та відкритість. Структуру педагогіки партнерства утворюють аксіологічний, комунікативний, діяльнісний і рефлексивний компоненти: вони відповідно виражають ціннісні засади, діалогічну сутність, практичну активність і осмислення набутого досвіду співпраці. Звідси висновок: партнерство – це не проголошена рівність, а цінність і система діалогу, яку неможливо звести до переліку прийомів.

У дистанційному форматі ці засади вимагають посиленої уваги: безпосередній контакт зникає, а відповідальність за якість спілкування зростає. Через втрату прямого впливу на відстані вчитель мусить переглянути манеру комунікації з учнями, бути щирим, відкритим і чутливим до психологічного стану дітей [1, с. 7]. Якщо в очній формі партнерство вивчають частіше, то в онлайн-середовищі зростає роль особистого прикладу дорослих, які виявляють емоційну стриманість і шанують думку учня, адже тон і стиль мовлення педагога нерідко залишаються чи не єдиним способом підтримати дитину. С. Доценко зі співавторами пропонують таку практичну основу організації взаємодії: одна платформа для всіх, чіткий розклад, стабільний зворотний зв’язок з учнями та батьками, електронна документація [4]. Радять користуватися перевіреними сервісами, закладати в розклад регулярний час на навчання, убезпечувати пристрої та виходити з облікових записів після роботи. Окремим складником є емоційний комфорт в онлайн-освіті, а саме турбота про психологічне здоров’я дітей, мережевий етикет і запобігання кібербулінгу.

Особливого значення в онлайн-просторі набуває формування соціально-емоційних компетентностей: самоусвідомлення, саморегуляції, соціальної обізнаності, міжособистісних стосунків і відповідального ухвалення рішень. Саме партнерська взаємодія створює найсприятливіші умови для їх розвитку. У дистанційному форматі це вимагає від учителя уваги не тільки до засвоєння змісту, а й до емоційного стану учнів: він допомагає їм розпізнавати власні емоції та керувати ними, співчувати однокласникам, конструктивно вирішувати суперечки в чатах і під час відеоуроків. Рефлексивний складник партнерства можна реалізувати за допомогою коротких підсумкових рефлексій наприкінці онлайн-заняття,

анонімних опитувань про настрій чи письмового зворотного зв'язку. Також доцільно запрошувати на заняття практичних психологів, які пропонують онлайн-вправи для стабілізації емоційного стану учасників і налагодження співпраці.

Партнерська взаємодія в умовах дистанційного та змішаного навчання може реалізовуватися в синхронній (відеозаняття, онлайн-консультації, батьківські збори) та асинхронній (виконання завдань на освітніх платформах, обмін повідомленнями, коментування навчальних робіт, використання електронних щоденників) формах. З урахуванням особливостей цих форм до цифрового освітнього середовища доцільно адаптувати методи, що сприяють реалізації комунікативного та діяльнісного компонентів педагогіки партнерства: «коло почуттів», рольові ігри, рефлексивні бесіди, групові проєкти, інтерактивні вправи та спільне обговорення результатів навчання. Зокрема, рефлексивні бесіди можна організовувати в малих групах під час відеозанять, а спільну проєктну діяльність – за допомогою цифрових документів та інтерактивних платформ.

Важливим складником педагогіки партнерства залишається співпраця з батьками, яка в умовах дистанційного та змішаного навчання набуває додаткового значення. Вона передбачає узгодження правил безпечної поведінки дітей в інтернеті, відповідального використання цифрових ресурсів, захисту персональних даних, зокрема під час публікації фото- та відеоматеріалів, а також дотримання оптимального екранного часу. Батьки можуть долучатися до організації освітніх заходів, підготовки навчальних матеріалів, проведення тематичних зустрічей, виступати експертами з окремих питань та брати участь у волонтерських ініціативах. Відповідно до засад Нової української школи взаємодія вчителя, учнів і батьків має ґрунтуватися на взаємоповазі, довірі, відкритому діалозі та спільній відповідальності за результати освітнього процесу. Збереження цих принципів у цифровому середовищі сприяє підтриманню конструктивної комунікації та забезпеченню безперервності партнерської взаємодії незалежно від формату навчання.

На основі узагальнення особливостей педагогіки партнерства в дистанційному та змішаному навчанні доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних етапів організації партнерської взаємодії. Перший етап

передбачає спільне визначення цілей, очікувань і правил комунікації між учителем, учнями та батьками, зокрема узгодження доступних каналів зв'язку, форм зворотного зв'язку й принципів цифрової безпеки. На другому етапі здійснюється планування спільної освітньої діяльності з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх технічних можливостей, індивідуальних освітніх потреб і співвідношення синхронних та асинхронних форм навчання. Третій етап охоплює реалізацію партнерської взаємодії через онлайн-дискусії, групові проєкти, спільні цифрові документи, інтерактивні завдання та консультації, під час яких учитель забезпечує педагогічний супровід, а учні беруть активну участь у навчальній діяльності. Четвертий етап передбачає систематичний зворотний зв'язок, спостереження за навчальною активністю, виявлення комунікативних і психологічних труднощів та узгодження способів їх подолання. П'ятий етап полягає у спільній рефлексії результатів навчання, оцінюванні якості партнерської взаємодії та коригуванні подальших форм співпраці. Запропонована послідовність спрямована на забезпечення системності партнерських відносин, підтримання довіри та узгодження педагогічних дій незалежно від формату організації освітнього процесу.

Наприклад, під час вивчення теми «Українська революція 1917–1921 років» учитель історії може організувати спільний дослідницький проєкт із використанням синхронних та асинхронних форм навчання. На початковому онлайн-занятті учні разом із педагогом формулюють дослідницьке запитання щодо еволюції політичних цілей українського національного руху та узгоджують критерії оцінювання результатів. Під час асинхронної роботи групи аналізують історичні документи, карти й візуальні джерела, узагальнюючи результати у спільному цифровому документі. На наступному відеозанятті учні представляють висновки, аргументують власні позиції та обговорюють суперечливі питання. Учитель координує дослідження, допомагає оцінювати достовірність джерел і забезпечує конструктивний характер дискусії. У змішаному форматі окремі етапи проєкту можуть проводитися очно, що сприятиме безпосередньому обговоренню результатів та розвитку командної взаємодії. Батьки за потреби можуть підтримувати організаційні умови навчання, не підміняючи самостійної дослідницької діяльності учнів.

Особливості реалізації педагогіки партнерства залежать від формату організації освітнього процесу. У дистанційному навчанні основними засобами взаємодії є цифрові канали комунікації, тому особливого значення набувають регулярність зворотного зв'язку, доступність навчальних матеріалів, підтримання емоційного контакту та узгодження правил онлайн-спілкування. Натомість змішане навчання створює можливості для поєднання безпосередньої міжособистісної взаємодії з цифровими формами співпраці. Очні зустрічі можуть використовуватися для спільного обговорення навчальних цілей, групової діяльності та врегулювання комунікативних труднощів, тоді як дистанційний компонент – для самостійної роботи, спільних проєктів, консультацій і рефлексії. Отже, у змішаному форматі ефективність педагогіки партнерства значною мірою залежить від узгодженості очних і дистанційних форм взаємодії та забезпечення безперервності комунікації між її учасниками.

Цифрові технології є каналами зв'язку між учителем, учнями та батьками. Відеоконференції, освітні платформи й електронна пошта дають змогу не переривати освітній процес і підтримують партнерську взаємодію, а грамотне користування сервісами сприяє також згуртованості родин та взаємопідтримці. Водночас надійність цих каналів визначається безпекою. Довіра, яка належит до принципів партнерства, в онлайн-середовищі неможлива без захисту персональних даних. Необхідно дотримуватися правил розміщення фото дітей у мережі, зокрема отримувати згоду батьків, а також рекомендацій щодо безпечної роботи для педагогів, батьків і учнів [4, с. 23–37]. Особливу увагу варто звернути на надійні паролі та двофакторну автентифікацію. Для вчителя це означає, що цифрова грамотність і культура безпечної поведінки входять до партнерської компетентності: педагог, який сам діє безпечно, формує таку звичку в учнів і батьків.

Проблеми реалізації педагогіки партнерства в дистанційному та змішаному форматі можна згрупувати так. По-перше, взаємодія буває формальною й односторонньою: замість справжньої співпраці партнерство часто зводиться до простого співіснування [1, с. 6]. По-друге, педагоги нерідко запроваджують принципи партнерства непідготовленими: їм бракує психологічної компетентності для роботи з емоційно вразливими учнями, а система моніторингу результативності соціально-емоційного навчання

відсутня. По-третє, онлайн-середовище несе ризики: інтернет-залежність дітей, порушення приватності, витоки персональних даних, кібербулінг. По-четверте, скорочення живого контакту ускладнює розвиток емпатії та саморегуляції, а вони залежать від діалогічності стосунків між учителем і учнем.

Для оцінювання результативності партнерської взаємодії в дистанційному та змішаному навчанні доцільно використовувати сукупність орієнтовних показників: регулярність і двосторонність комунікації між учителем, учнями та батьками; активність учнів у спільному плануванні й виконанні навчальних завдань; доступність цифрових матеріалів і можливість отримання своєчасного зворотного зв'язку; рівень довіри та психологічного комфорту учасників освітнього процесу; готовність учнів до самостійного ухвалення рішень, рефлексії та взаємодопомоги. Оцінювання цих показників може здійснюватися за допомогою педагогічного спостереження, коротких опитувань, аналізу результатів групової роботи та рефлексивних бесід. Водночас запропоновані показники потребують подальшого уточнення й емпіричної перевірки, тому можуть розглядатися як орієнтири для педагогічного аналізу, а не як апробована діагностична методика.

Перспективи розвитку насамперед пов'язані з підготовкою методичних рекомендацій, підвищенням кваліфікації педагогів і створенням моделей оцінювання впливу партнерської взаємодії. Одним із важливих напрямів лишається залучення родини до освітнього процесу, зокрема через цифрові канали. Слід також піклуватися про психологічну підтримку самих учителів, адже згуртованість суспільства навколо освіти особливо потрібна у воєнний час і в період повоєнного відновлення. Додатковим ресурсом стане розвиток критичного мислення та мережевого етикету як передумови безпечного спілкування.

Отже, реалізація педагогіки партнерства в умовах дистанційного та змішаного навчання передбачає цілеспрямовану організацію взаємодії вчителя, учнів і батьків на засадах довіри, взаємоповаги, відкритої комунікації та спільної відповідальності. Теоретичний аналіз дав можливість виокремити п'ять взаємопов'язаних етапів організації партнерської взаємодії: узгодження цілей і правил комунікації, спільне планування освітньої діяльності, реалізація синхронних та асинхронних

форм співпраці, систематичний зворотний зв'язок і рефлексія результатів. Визначено, що дистанційне навчання потребує особливої уваги до підтримання емоційного контакту, доступності цифрових ресурсів і своєчасності педагогічної підтримки, тоді як змішаний формат створює можливості для поєднання безпосередньої та цифрової взаємодії. Окреслено орієнтовні показники результативності педагогіки партнерства, серед яких активність учнів, двосторонність комунікації, рівень довіри, доступність зворотного зв'язку та готовність учасників до спільного розв'язання навчальних проблем. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності запропонованої послідовності партнерської взаємодії у практиці дистанційного та змішаного навчання.

Список використаних джерел:

1. Барчій М. С., Воронова О. Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія.* 2024. Вип. 2. С. 5–8. DOI: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.1 (дата звернення: 10.10.2026).

2. Гасанова Л. Педагогіка партнерства як організаційно-педагогічна умова формування соціально-емоційних навичок учнівської молоді. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2026. № 1 (16). С. 277–286. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(16).2026.355733 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 34 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

4. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання / С. О. Доценко та ін. Харків : Ранок, 2021. 192 с.

Тетяна ШАНДРУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: tatyana.shandruk@gmail.com

Науковий керівник:
Марія БОЙКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Сучасний етап розвитку системи загальної середньої освіти України характеризується масштабними трансформаційними процесами, зумовленими реалізацією Концепції «Нова українська школа», упровадженням професійного стандарту вчителя, реформуванням системи управління закладами освіти та розвитком внутрішньої системи забезпечення якості освіти. За цих умов особливого значення набуває професійна діяльність педагогічних працівників як ключовий чинник забезпечення якості освітнього процесу, а її оцінювання розглядається не лише як інструмент контролю результатів праці, а й як ефективний механізм професійного розвитку, мотивації, самооцінювання, прийняття управлінських рішень та безперервного вдосконалення освітньої діяльності.

Відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту», професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та рекомендацій Державної служби якості освіти України кожен заклад освіти має створити й забезпечити функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, важливою складовою якої є оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників. Саме системний підхід до оцінювання дає можливість отримувати об’єктивну інформацію про рівень професійної компетентності вчителя, визначати напрями його професійного розвитку, удосконалювати

освітній процес і підвищувати ефективність управління закладом освіти [1; 2].

Водночас практика діяльності закладів загальної середньої освіти свідчить, що питання оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників залишається одним із найскладніших елементів внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Незважаючи на нормативне врегулювання процедур атестації, сертифікації, інституційного аудиту та самооцінювання, у багатьох закладах освіти оцінювання все ще має переважно формальний характер, недостатньо орієнтоване на професійне зростання педагога, не забезпечує якісного зворотного зв'язку та не використовується повною мірою як управлінський інструмент. Особливої актуальності проблема набуває в умовах сучасних суспільних викликів, цифровізації освітнього процесу, необхідності забезпечення академічної доброчесності, підвищення професійної автономії педагогів і розвитку культури самооцінювання.

Проблеми професійної діяльності вчителя, оцінювання її результативності, управління якістю освіти та розвитку педагогічного персоналу знайшли відображення у працях багатьох українських і зарубіжних учених. Теоретичні засади розвитку освіти та педагогічної діяльності висвітлено у дослідженнях В. Андрущенка Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Кременя, О. Локшиної, О. Мармази, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружої та інших. Теоретико-методологічні основи менеджменту організацій, управління персоналом, оцінювання результативності праці та розвитку людських ресурсів розроблено у працях М. Вудкока Р. Дафта, П. Друкера, А. Файоля та інших науковців. Разом із тим питання побудови цілісної внутрішньої системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників у закладі загальної середньої освіти, яка б поєднувала критерії, індикатори, сучасний інструментарій оцінювання, самооцінювання педагогів і управлінські механізми вдосконалення якості освіти, потребує подальшого наукового обґрунтування та практичного опрацювання.

Оцінювання професійної діяльності вчителя доцільно розглядати як систематичний, комплексний і спрямований на розвиток процес визначення відповідності професійної діяльності педагога встановленим критеріям, вимогам професійного стандарту та цілям освітньої діяльності закладу

освіти. Воно передбачає не лише встановлення рівня сформованості професійних компетентностей, а й виявлення сильних сторін педагогічної практики, визначення напрямів професійного вдосконалення та створення умов для безперервного професійного розвитку [3].

Науковим підґрунтям для формування сучасної системи оцінювання професійної діяльності вчителя є комплексне застосування компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та рефлексивного підходів, які доволяють розглядати оцінювання як системний управлінський процес, спрямований не лише на визначення рівня професійної компетентності педагога, а й на виявлення його професійних потреб, визначення перспектив розвитку та прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Важливим аспектом організації оцінювання є поєднання зовнішніх і внутрішніх механізмів аналізу професійної діяльності, використання об’єктивних критеріїв та індикаторів, а також залучення педагогічних працівників до самооцінювання. Такий підхід дає змогу вчителю критично осмислювати власну діяльність, визначати професійні потреби, аналізувати досягнуті результати та планувати подальший розвиток. Водночас результати оцінювання мають використовуватися не лише для контролю, а й для вдосконалення освітнього процесу та підвищення ефективності управлінських рішень [5; 6].

Особливу увагу варто приділити визначенню критеріїв, індикаторів, методів та інструментів оцінювання, аналізу результатів самооцінювання педагогів і розробці механізмів удосконалення чинних процедур. Для комплексного аналізу системи оцінювання доцільно застосовувати SWOT-аналіз, який дає змогу визначити її сильні та слабкі сторони, зовнішні можливості й потенційні загрози. Результати такого аналізу створюють підґрунтя для обґрунтування напрямів удосконалення оцінювальних процедур, підвищення прозорості критеріїв і забезпечення систематичного використання отриманих результатів у плануванні професійного розвитку педагогів.

Ефективність оцінювання професійної діяльності вчителя залежить від таких організаційно-педагогічних умов: нормативної визначеності процедур оцінювання, прозорості критеріїв та індикаторів, систематичності моніторингу, об’єктивності й комплексності використання методів

оцінювання, залучення педагогів до самоаналізу, забезпечення конструктивного зворотного зв'язку та спрямованості результатів оцінювання на професійне зростання вчителя. Важливим є також формування культури довіри й академічної доброчесності, за якої оцінювання сприймається як засіб розвитку, а не виключно як механізм контролю [4; 5].

Дослідження професійної діяльності педагогів доцільно здійснювати за взаємопов'язаними напрямами, які охоплюють планування педагогічної діяльності та використання сучасних освітніх підходів, професійний розвиток і педагогічну майстерність, партнерську взаємодію між учасниками освітнього процесу та дотримання принципів академічної доброчесності. Використання комплексу методів збору інформації дає змогу зменшити суб'єктивність оцінювання та підвищити достовірність його результатів.

Отже, оцінювання якості професійної діяльності вчителя є важливим складником внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. Його результативність визначається системністю, прозорістю, об'єктивністю критеріїв, використанням належного інструментарію та орієнтацією на професійний розвиток педагогічних працівників. Розроблення й упровадження моделі внутрішньої системи оцінювання, що поєднує зовнішні механізми оцінювання, самооцінювання та управлінський аналіз, створює передумови для вдосконалення педагогічної практики, підвищення якості освітнього процесу й розвитку закладу освіти.

Перпективами подальшого дослідження є розробка підходів до організації самооцінювання професійної діяльності педагогічних працівників як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти та ефективного інструмента управління професійним розвитком педагогів і вдосконалення освітньої діяльності загалом.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 06.10.2026).

2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 04.10.2026).

3. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 06.10.2026).

4. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 30.11.2020 р. № 1480. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text (дата звернення: 04.10.2026).

5. Абетка для директора. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ : Державна служба якості освіти України, 2021. URL: https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/ (дата звернення: 11.10.2026).

6. Святенко О. Організація та проведення самооцінювання в закладі загальної середньої освіти. Державна служба якості освіти України. 2023. URL: https://sqe.gov.ua/organizaciya-ta-provedennya-samoocinyu/ (дата звернення: 02.10.2026).

Софія ШУСТІКОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: sonasustikova0@gmail.com

Науковий керівник:
Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Цифрова трансформація освіти ставить учителя-словесника перед питанням: як скористатися можливостями генеративного штучного інтелекту (ШІ), не втративши головного в літературній освіті – живого читацького переживання тексту. У «Словнику термінів у сфері штучного інтелекту» систему ШІ визначено як програму, що працює з різним рівнем автономності й на основі вхідних даних генерує прогнози, контент, рекомендації чи рішення [1, с. 26]. Стратегічне значення цих технологій для країни, зокрема й для освіти, закріплено Концепцією розвитку штучного інтелекту в Україні [2]. ЮНЕСКО в першому глобальному керівництві щодо генеративного ШІ в освіті обстоює людиноцентричний підхід і пропонує встановити вікові обмеження для самостійного спілкування учнів із такими платформами [3]. Чинні модельні програми з української літератури для 7–9 класів не регламентують використання ШІ [8], тож рішення про його застосування залишається за вчителем.

Проблематику інтеграції ШІ в освіту висвітлюють Р. Гуревич зі співавторами, які розглядають її проблеми, виклики, загрози та перспективи [4]. На матеріалі літературної освіти С. Дубова пропонує використовувати ШІ не як засіб плагіату, а як предмет завдань, що розвивають критичне мислення: перевірку даних, пошук логічних помилок, порівняння й аргументацію [5]. А. Максимчук аналізує переваги, недоліки та етичні аспекти застосування ШІ на уроках української літератури [6]. О. Кузьменко та В. Герасимович підкреслюють, що платформи на кшталт ChatGPT,

Gemini і Copilot дають змогу швидко отримувати зворотний зв'язок і працювати з візуальним контентом, але потребують відповідального ставлення користувача [7, с. 208]. Водночас порівняльний аналіз доступних платформ на матеріалі конкретних творів шкільної програми та власний педагогічний досвід залишаються малодослідженими.

Мета дослідження – з'ясувати можливості та обмеження безкоштовних ШІ-платформ на уроках української літератури й описати досвід їх застосування у 8 класі. Для цього чотири платформи – ChatGPT, Google Gemini, Microsoft Copilot і Le Chat – отримали однакові промти за трьома напрямами: допомога вчителеві (план-конспект, різнорівневі завдання й рубрика оцінювання до повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»), створення медіаконтенту (сценарій подкасту, партитура виразного читання «Заповіту» Т. Шевченка, зображення за мотивами поеми «Кавказ») та допомога учневі (аналіз поезії Лесі Українки «Contra spem spero!», пояснення імпресіонізму на прикладі новели «Intermezzo», питання для самоперевірки за п'єсою «Хазяїн»). Відповіді були проаналізовані за схожістю щодо тексту твору, методичною відповідністю вимогам НУШ, дидактичною цінністю та повнотою.

Результати засвідчили суттєві відмінності між платформами. Gemini запропонував найзрілішу з методичного погляду відповідь: урахував складність повісті для восьмикласників, увів аудіоприйоми й створив найдетальнішу рубрику оцінювання. ChatGPT вирізнився чіткою структурою та чесним позначенням цитат як переказу, проте його тестові завдання виявилися надто простими для 8 класу. Copilot запропонував логічний, але менш глибокий план, а його тестові питання («Хто автор повісті?») не перевіряли знання змісту. Le Chat показав найгірший результат: у відповіді були обірвані речення, фактична помилка (нібито Марічка гине від руки Палагни, тоді як вона тоне в ріці), вигаданий опис природи, поданий як цитата з «Intermezzo», та неіснуючі персонажі п'єси «Хазяїн». Отже, головний ризик – «галюцинації» ШІ, які виглядають переконливо, а це збігається з висновками всеукраїнського дослідження про ризик недостовірної інформації та недоброчесного копіювання готових відповідей учнями [9].

Власний досвід застосування ШІ отримано під час проходження педагогічної практики у Тернопільській спеціалізованій школі I–III ступенів

№ 3 з поглибленим вивченням іноземних мов (Тернопільська обл., м. Тернопіль, вул. Грушевського, 3; угода № 20 від 12.01.2026 р.). На уроках української літератури (8 клас) під час вивчення «Билин про Іллю Муромця та Солов'я» було використано ШІ як засіб навчання. Основний принцип роботи – «учитель керує – ШІ допомагає – перевіряє людина». На етапі підготовки було використано Gemini та ChatGPT для чернетки плану-конспекту уроку. Чернетку звірено з текстом билини та модельною програмою [8]: надто складні прийоми скорочено, а завдання, що не потребували знання тексту, замінено власними, зорієнтованими на образ Іллі Муромця, постать Солов'я-розбійника й жанрові ознаки билини.

Особливо вдалим виявилося застосування ШІ для літературних диктантів. Було запропоновано платформі Gemini скласти літературні диктанти до «Билини про Іллю Муромця та Солов'я» і до твору Раїси Іванченко «Ярославни»; ШІ дуже якісно й тематично їх оформив: питання відповідали змісту творів, мали чітку структуру, були різнорівневими й охоплювали питання про персонажів, події та художні деталі. Після перевірки та незначного редагування диктанти було використано на уроках української літератури.

Крім того, ШІ слугував об'єктом критичного аналізу. Учні в парах отримали коротку «відповідь ШІ» про образ Іллі Муромця, до якої було внесено п'ять неточностей: щодо жанру твору (билину названо авторським прозовим твором), місця народження героя (замість Мурома названо Київ), його дитинства (замість тривалої нерухомості – «неймовірна сила змалечку»), зброї та долі Солов'я-розбійника (замість стріли – меч, замість живого полоненого – вбивство на місці), а також мотиву дороги до Києва. Пари мали знайти ці неточності, спростувати кожну цитатою з тексту билини та пояснити, чому ШІ міг так помилитися. Таке завдання узгоджується з підходом, за якого ШІ є матеріалом для верифікації даних і розвитку критичного мислення [5]. Задля безпеки й відповідно до рекомендацій ЮНЕСКО щодо віку користувачів [3] учні не працювали з платформами самостійно: за потреби запити вводила вчителька на спільному екрані, а особисті дані в запити не вносилися.

Отже, безкоштовні ШІ-платформи можуть суттєво скоротити час підготовки вчителя до уроку, проте жодна з них не замінює фахової перевірки: навіть найкраща відповідь потребує звірення з текстом твору.

З огляду на це, педагогу доцільно скористатися такими методичними рекомендаціями:

1) формулювати конкретні промти із зазначенням класу, твору, формату й хронометражу;

2) використовувати ШІ для створення дидактичних матеріалів, зокрема літературних диктантів, і перетворювати його помилки на навчальний матеріал для розвитку критичного мислення;

3) зберігати за учнем авторство інтерпретації, а за ШІ – роль помічника

4) вводити чіткі правила прозорого використання ШІ, орієнтуючись, зокрема, на шкалу прийнятного використання генеративного ШІ, запропоновану в рекомендаціях МОН і Мінцифри [10].

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в порівнянні результатів навчання класів, що працювали з ШІ та без нього.

Список використаних джерел:

1. Словник термінів у сфері штучного інтелекту. Київ : Мінцифри, 2024. URL: https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf (дата звернення: 15.05.2026).

2. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 2 груд. 2020 р. № 1556-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p (дата звернення: 15.05.2026).

3. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. DOI: https://doi.org/10.54675/EWZM9535 (дата звернення: 15.05.2026).

4. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Воєвода А. Л., Люльчак С. Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців.* 2024. Вип. 72. С. 171–186. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186 (дата звернення: 15.05.2026).

5. Дубова С. Застосування штучного інтелекту в процесі розвитку критичного мислення учнів на уроках української літератури. *Методичний пошук учителя-словесника* : зб. наук.-метод. статей студентів і

магістрантів / гол. ред. О. А. Пойда. Київ : Ліра-К, 2026. Вип. 14. С. 156–163. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/18053 (дата звернення: 07.10.2026).

6. Максимчук А. Використання штучного інтелекту на уроках української літератури в якості ефективного засобу навчання. *Методичний пошук учителя-словесника* : зб. наук.-метод. статей студентів і магістрантів / гол. ред. О. А. Пойда. Київ : Ліра-К, 2026. Вип. 14. С. 190–196. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/18061 (дата звернення: 07.10.2026).

7. Кузьменко О. Ю., Герасимович В. А. Роль ШІ у трансформації методики викладання англійської мови: педагогічні перспективи та ризики. *Інноваційна педагогіка.* 2025. Т. 2, *№ 83.* С. 206–210. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.40 (дата звернення: 15.05.2026).

8. Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А., Тригуб І. А. Українська література. 7–9 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Київ : МОН України, 2024. (Наказ МОН України від 24.12.2024 р. № 1787).

9. Всеукраїнське дослідження використання штучного інтелекту у шкільній освіті. 2023. URL: https://mon.gov.ua/news/rezultati-vseukrainskogo-doslidzhennya-pro-perspektivi-shi-v-zagalniy-seredniy-osviti (дата звернення: 15.05.2026).

10. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Київ : МОН України ; Мінцифри України, 2025. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Vykorystannya_AI_u_vyshchyy_osviti.pdf (дата звернення: 07.10.2026).

Поліна ЯКИМЕНКО,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогічної освіти
Міжнародний класичний університет ім. Пилипа Орлика (м. Миколаїв)
e-mail: serdolik1@hotmail.com

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасне реформування загальної середньої освіти в Україні пов’язане не лише з оновленням змісту навчання, а й зі зміною характеру взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. Однією з ключових складових формули Нової української школи є педагогіка партнерства, яка орієнтує школу на співпрацю, взаємну довіру, повагу до особистості та спільну відповідальність за освітні результати. У Концепції Нової української школи педагогіка партнерства безпосередньо пов’язується зі спілкуванням, взаємодією та співпрацею між учителем, учнем і батьками [1, с. 14–15]. Тому актуальним є осмислення її можливостей як основи ефективної взаємодії в умовах сучасної початкової школи.

Метою дослідження є розкриття сутності педагогіки партнерства та визначення основних умов, форм і засобів ефективної взаємодії вчителя, молодших школярів і батьків у контексті реалізації ідей Нової української школи. Педагогіку партнерства доцільно розглядати не як окрему технологію чи сукупність епізодичних заходів, а як цілісну модель організації освітніх відносин. Її зміст ґрунтується на визнанні дитини активним суб’єктом навчання, а вчителя й батьків – партнерами, які створюють умови для розвитку її здібностей, самостійності, відповідальності та здатності робити усвідомлений вибір.

Науковці пов’язують партнерську взаємодію з гуманізацією освітнього середовища та переходом від суб’єкт-об’єктної до суб’єкт-суб’єктної моделі відносин. Серед її провідних принципів виокремлюють повагу до особистості, доброзичливість, позитивне ставлення, довіру, діалог, взаємоповагу, розподілене лідерство, рівність сторін, добровільність прийняття зобов’язань і відповідальність за виконання домовленостей [2, с. 257–262]. У дослідженнях партнерської взаємодії в НУШ також наголошено на значенні довіри, рівності, розподіленого лідерства та поваги

до особистості молодшого школяра [3, с. 95–102]. Сукупність цих принципів визначає демократичний характер сучасного освітнього процесу.

Особливого значення педагогіка партнерства набуває в початковій школі. Саме на цьому етапі дитина засвоює не тільки базові знання й способи навчальної діяльності, а й досвід взаємодії, співробітництва, відповідального вибору, висловлення власної думки та поваги до позиції іншої людини. Державний стандарт початкової освіти орієнтує освітній процес на формування компетентностей і наскрізних умінь, що передбачає активну участь учня в навчанні [4]. Відповідно, роль учителя поступово змінюється: педагог не обмежується передаванням готової інформації, а організовує діяльність, підтримує дитячу ініціативу, створює ситуації вибору, допомагає учневі усвідомлювати власні результати та будувати індивідуальну освітню траєкторію.

Ефективне партнерство «учитель – учень» передбачає безпечну психологічну атмосферу, у якій дитина не боїться ставити запитання, висловлювати припущення, помилятися та шукати власний спосіб розв’язання навчального завдання. Практичними засобами такої взаємодії можуть бути ранкові зустрічі, робота в парах і малих групах, навчальні проєкти, дослідницькі завдання, дискусії, колективне вироблення правил класу, взаємооцінювання й самооцінювання, рефлексивні вправи. Важливо, щоб учитель не лише формально застосовував інтерактивні методи, а забезпечував реальну можливість для голосу дитини: почути її позицію, пояснити причини педагогічного рішення, запропонувати вибір там, де він є можливим, та залучити учнів до спільного планування окремих видів діяльності.

Не менш значущим є партнерство школи з родиною. У моделі НУШ батьки розглядаються не як зовнішні спостерігачі або лише отримувачі інформації про успішність дитини, а як учасники освітнього процесу. Співпраця вчителя з батьками має будуватися на регулярному двосторонньому спілкуванні, узгодженні очікувань, повазі до сімейного досвіду, конфіденційності та орієнтації на потреби дитини. Дослідники педагогіки партнерства підкреслюють, що вчитель, учень і батьки мають бути об’єднані спільними цілями та відповідальністю за результат, зберігаючи рівне право на повагу й доброзичливе ставлення [2, с. 257–262].

Доцільними формами взаємодії з батьками є індивідуальні консультації, тематичні зустрічі, педагогічні майстерні, спільні проєкти, родинні творчі заходи, анкетування, обговорення індивідуального прогресу дитини, а також цифрова комунікація за попередньо узгодженими правилами. Водночас кількість контактів сама по собі не є показником партнерства. Визначальними є якість комунікації та характер взаємин. Повідомлення вчителя мають бути конкретними, коректними й орієнтованими не на оцінювання особистості дитини, а на опис її навчального поступу, труднощів і можливих способів підтримки. У складних ситуаціях продуктивною є модель спільного пошуку рішення: «що відбувається – якої мети прагнемо – що може зробити школа – що може зробити родина – як зрозуміємо, що ситуація покращилася».

Партнерська взаємодія потребує й належної комунікативної компетентності педагога. Учитель має вміти вести діалог, активно слухати, надавати конструктивний зворотний зв’язок, попереджати ескалацію конфліктів, домовлятися про правила взаємодії та враховувати різні освітні й соціальні потреби учасників процесу. У чинному професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти професійна діяльність педагога розглядається через систему компетентностей і трудових функцій, що відповідає сучасному розумінню вчителя як організатора взаємодії та розвитку учнів [5]. Отже, педагогіка партнерства вимагає від учителя не зменшення професійної відповідальності, а навпаки – високої культури комунікації, рефлексивності та здатності вибудовувати професійні межі.

Суттєвим викликом для реалізації партнерської моделі є ризик формального трактування рівності учасників. Партнерство не означає однаковості ролей учителя, учня і батьків. Учитель відповідає за професійно обґрунтовану організацію освітнього процесу, безпеку та педагогічну доцільність рішень; батьки мають особливу відповідальність за підтримку й виховання дитини; учень відповідно до віку поступово набуває досвіду самостійності та відповідальності за власне навчання. Рівноправність у партнерстві передусім означає визнання гідності кожного, право бути почутим, прозорість домовленостей і відсутність приниження чи авторитарного тиску.

В умовах воєнних і суспільних викликів значення партнерства посилюється. Змішане й дистанційне навчання, переміщення сімей,

нерівний доступ до ресурсів, емоційне напруження та переривання освітнього процесу потребують більшої гнучкості й узгодженості дій школи та родини. У таких умовах партнерська комунікація має бути передбачуваною та підтримувальною: важливо завчасно визначати канали зв'язку, не перевантажувати родини дублюванням повідомлень, встановлювати реалістичні строки виконання завдань, надавати альтернативні способи участі в навчанні та своєчасно повідомляти про зміни. Водночас необхідно зберігати баланс між підтримкою дитини та розвитком її самостійності, щоб допомога дорослих не перетворювалася на виконання навчальних завдань замість учня.

Перспективним напрямом розвитку педагогіки партнерства є системне формування культури взаємодії на рівні всього закладу освіти. Окремому вчителеві складно підтримувати партнерську модель, якщо загальношкільні правила комунікації залишаються непрозорими або суперечливими. Тому важливими є єдині етичні засади взаємодії, зрозумілі процедури розв'язання конфліктних ситуацій, підтримка учнівського та батьківського самоврядування, командна робота педагогів, залучення психологічної служби та створення можливостей для професійного розвитку вчителів. Партнерська культура має проявлятися не лише під час свят чи спільних заходів, а в щоденних рішеннях, способах надання зворотного зв'язку та ставленні до ініціатив учнів і батьків.

Отже, педагогіка партнерства є однією з фундаментальних засад Нової української школи та важливою умовою створення дитиноцентрованого, безпечного й діяльнісного освітнього середовища. Її ефективність визначається не кількістю форм співпраці, а якістю взаємин між учителем, учнем і батьками. Основою таких взаємин є повага до особистості, довіра, діалог, добровільність співпраці, чіткість ролей і спільна відповідальність за розвиток дитини. Послідовна реалізація цих принципів сприяє підвищенню навчальної мотивації молодших школярів, розвитку їхньої самостійності, конструктивній взаємодії родини зі школою та формуванню освітнього середовища, в якому кожний учасник має можливість бути почутим і долучитися до спільного результату.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 19.09.2026).

2. Миколайчук А. В. Нова українська школа: ресурси освіти для партнерської взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2023. Вип. 211. С. 257–262. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-257-262 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Починок Є. А. Партнерська взаємодія як інноваційний компонент Нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2023. Вип. 1. С. 95–102. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1.14 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 19.09.2026).

5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf (дата звернення: 19.09.2026).

6. Поліщук О. Педагогіка партнерства як ключовий компонент Нової української школи. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2022. № 2 (9). С. 130–135. DOI: https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267106 (дата звернення: 10.10.2026).

Світлана ЯКИМЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти
Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)
e-mail: yakymenkosi@ukr.net
Софія ТРАЧ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)
e-mail: Yakymenkosi@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасна початкова школа працює в умовах швидких суспільних змін, цифровізації та тривалих безпекових викликів. Для української освіти до цього додаються перерви в навчанні, різні формати організації освітнього процесу, освітні втрати та потреба підтримувати дітей, які навчаються в Україні й за її межами. За таких обставин особливого значення набуває не лише обсяг засвоєних знань, а здатність дитини користуватися ними у реальних ситуаціях, взаємодіяти з іншими, приймати рішення, критично працювати з інформацією та продовжувати навчатися. Саме таку спрямованість має компетентнісний підхід, покладений в основу Нової української школи [1].

Метою дослідження є окреслення основних підходів до формування ключових компетентностей молодших школярів в умовах сучасних викликів, узагальнення досвіду Нової української школи та визначення перспектив подальшого розвитку компетентнісно орієнтованого навчання в початкових класах.

У Новій українській школі компетентність розглядається не як сума окремих знань і вмінь. Важливо, щоб учень умів застосовувати набуте, бачив зв’язок між навчанням і повсякденним життям, міг діяти самостійно та у співпраці. Новий Державний стандарт початкової освіти, затверджений

постановою Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 № 1810 і передбачений для учнів, які розпочнуть навчання з 1 вересня 2028 року, визначає вимоги до результатів навчання на основі компетентнісного підходу [2]. До ключових компетентностей належать, зокрема, вільне володіння державною мовою, математична, природнича, технологічна, екологічна, інформаційно-комунікаційна, культурна, громадянські та соціальні компетентності, навчання впродовж життя, інноваційність, підприємливість і фінансова грамотність [2].

Водночас усі компетентності взаємопов'язані. Їх не можна формувати лише в межах одного предмета або окремої теми. Наскрізного значення набувають уміння читати з розумінням, висловлювати власну думку, критично й системно мислити, обґрунтовувати позицію, проявляти ініціативу, розв'язувати проблеми, приймати рішення та співпрацювати з іншими [1; 2]. Тому компетентнісне навчання змінює саму логіку уроку: від пояснення й відтворення готової інформації – до діяльності, у якій дитина ставить запитання, досліджує, порівнює, робить висновки та створює власний продукт.

Практика НУШ показує значний потенціал інтегрованого навчання. Поєднання змісту різних освітніх галузей допомагає молодшим школярам бачити явища цілісно й використовувати знання не ізольовано, а для розв'язання конкретного завдання. Особливо виразно це простежується в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Дослідники зазначають, що робота зі спільною практичною проблемою сприяє розвитку комунікативних і соціальних умінь, критичного мислення, здатності аналізувати інформацію та приймати рішення [3]. Для дитини такий формат природніший, адже навколишній світ не поділений на окремі шкільні предмети.

Важливим засобом формування компетентностей є діяльнісне та проблемне навчання. Навіть невелике практичне завдання може поєднати кілька важливих умінь. Наприклад, плануючи класну подію, учні читають інформацію, виконують прості розрахунки, домовляються про розподіл обов'язків, аргументують пропозиції та спільно оцінюють результат. Під час мініпроєкту природничого змісту вони спостерігають, фіксують дані, порівнюють їх, формулюють висновки й презентують результати. У такій роботі знання набувають практичного сенсу, а компетентності формуються не декларативно, а через власний досвід дитини.

Не менш важливою є організація співпраці. Робота в парах і малих групах навчає слухати іншого, висловлювати свою позицію, домовлятися та брати відповідальність за спільний результат. Це створює підґрунтя для розвитку громадянських і соціальних компетентностей. Проте групова робота є ефективною лише тоді, коли має зрозумілу мету, посильне завдання і чіткий розподіл ролей. Молодшим школярам потрібна поступова підтримка вчителя: короткі правила взаємодії, приклади конструктивного діалогу та можливість обговорити, що вдалося команді, а що варто змінити.

Сучасні виклики посилюють значення інформаційно-комунікаційної компетентності. Цифрові ресурси дають змогу підтримувати навчання в різних форматах, швидко отримувати зворотний зв’язок, працювати з текстами, зображеннями, відео та інтерактивними матеріалами. Водночас дитина має поступово вчитися перевіряти інформацію, дотримуватися правил безпечної поведінки в цифровому середовищі й відповідально користуватися технологіями. Тому цифровий інструмент доцільний не через свою новизну, а тоді, коли він справді допомагає досягти навчальної мети.

Окремої уваги в сучасних умовах потребує здатність учня вчитися. Перерви в навчанні, зміна місця проживання, дистанційний або змішаний формат можуть впливати на темп роботи та мотивацію дітей. Державна служба якості освіти серед заходів подолання освітніх втрат наголошує на діагностиці результатів, гнучкому плануванні, індивідуальній підтримці та завданнях різного рівня складності [4]. Для початкової школи це означає необхідність бачити не лише помилки, а й поступ кожної дитини. Невеликі досяжні цілі, зрозумілі критерії успіху, формувальне оцінювання та доброзичливий зворотний зв’язок допомагають учневі усвідомлювати власний прогрес і поступово ставати більш самостійним.

Формування ключових компетентностей тісно пов’язане з емоційною безпекою та психологічним добробутом дитини. В умовах тривалого стресу учневі може бути складніше зосереджуватися, запам’ятовувати інформацію й активно долучатися до роботи. Тому вимоги до результатів мають поєднуватися з підтримувальним освітнім середовищем. Важливими стають передбачувана структура уроку, посильні завдання, право на помилку, рухова активність, взаємодія з однокласниками та уважне

ставлення до емоційного стану дітей. У такому середовищі компетентність розвивається разом із упевненістю дитини у власній здатності діяти.

Змінюється і роль учителя. Педагог уже не лише передає інформацію, а проєктує навчальні ситуації, у яких учні можуть застосувати знання, зробити вибір, поставити запитання, обговорити різні способи розв'язання проблеми. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом МОН України від 29.08.2024 № 1225, окреслює сучасну систему професійних компетентностей педагога [5]. Для реалізації компетентнісного підходу особливо важливими є здатність організовувати навчання з урахуванням потреб учнів, забезпечувати партнерську взаємодію, використовувати сучасні технології та здійснювати оцінювання, орієнтоване на розвиток.

Перспективи розвитку компетентнісного навчання пов'язані з посиленням практичної спрямованості змісту освіти, інтеграцією освітніх галузей та системним використанням формувального оцінювання. Важливо також удосконалювати індивідуалізацію навчання: пропонувати завдання різної складності, своєчасно виявляти прогалини, підтримувати сильні сторони дитини та створювати можливості для її вибору. Не менш значущою залишається співпраця школи й родини. Батькам важливо розуміти, що результат початкової освіти – це не лише оцінка чи кількість виконаних вправ, а поступове становлення дитини, здатної вчитися, спілкуватися, мислити й відповідально діяти.

Отже, формування ключових компетентностей молодших школярів є одним із центральних завдань Нової української школи. Сучасні виклики роблять його ще більш актуальним, адже дитині потрібні не тільки предметні знання, а й уміння орієнтуватися в інформації, співпрацювати, адаптуватися до змін, приймати рішення та продовжувати навчання в різних умовах. Досвід НУШ свідчить, що найбільший потенціал мають діяльнісне та інтегроване навчання, практичні й проблемні завдання, педагогіка партнерства, формувальне оцінювання та продумане використання цифрових технологій. Перспективним є створення такого освітнього середовища, в якому кожна дитина не просто засвоює навчальний матеріал, а набуває досвіду його осмисленого застосування у навчанні та повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг.ред. М. Грищенка. Київ, 2016. 40 с.

2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.12.2025 р. № 1810. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF (дата звернення: 10.10.2026).

3. Котелянець Н. Формування ключових компетентностей учнів початкової школи в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. Вип. 220. С. 46–53. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-220-46-53.

4. Консолідовані пропозиції з подолання освітніх втрат у загальній середній освіті. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/konsolidovani-propozicii-z-podolann/

5. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

СЕКЦІЯ № 5.

ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Наталія БОЙКО,
учитель фізики
Тернопільського академічного ліцею ім. І. Франка
«Українська гімназія»
Тернопільської міської ради (м. Тернопіль)
e-mail: nataliabojko77@gmail.com

КЛУБ МОЛОДОГО ВИНАХІДНИКА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформації української освіти зумовлюють переосмислення цілей і способів організації освітнього процесу. Профільна середня освіта має забезпечувати не лише поглиблення предметних знань, а й формування здатності учня самостійно здобувати, аналізувати та застосовувати знання, здійснювати обґрунтований вибір подальшої освітньої та професійної траєкторії.

Особливого значення набуває розвиток дослідницьких умінь. Учень має не тільки знати пояснення певного явища, а й уміти поставити запитання, визначити проблему, висунути гіпотезу, спланувати дослідження, провести експеримент, проаналізувати результати та сформулювати висновок. Саме така діяльність забезпечує практичний зв’язок між навчальним матеріалом і реальним життям.

Водночас сучасне освітнє середовище функціонує в умовах тривалого дистанційного навчання, емоційного навантаження дітей, зниження мотивації та страху помилки. Не всі учні однаково успішно проявляють себе у традиційних формах навчання або під час олімпіад. Водночас багато дітей виявляють зацікавлення практичною діяльністю, експериментуванням, конструюванням та творчим пошуком.

Тому актуальним є створення освітніх просторів, у яких учень може проявити ініціативу та набути досвіду самостійної дослідницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що розвиток STEM-освіти, практикоорієнтованого та дослідницького навчання є важливими напрямами сучасної освітньої політики України. Концептуальні документи та методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти акцентують увагу на практичній спрямованості навчання, міжпредметній інтеграції, розвитку критичного і творчого мислення та застосуванні знань у нових ситуаціях [1–3]. Значення інноваційних підходів до науково-методичного забезпечення STEM-освіти визначено також у відповідному наказі Міністерства освіти і науки України [4].

У цьому контексті актуальним є пошук ефективних форм організації освітньої діяльності, які забезпечують активну участь учнів у дослідженні природних явищ, розв’язанні практичних проблем та створенні власних проєктів. Метою дослідження є представлення досвіду діяльності Клубу молодого винахідника в Тернопільському академічному ліцеї «Українська гімназія» ім. І. Франка як освітнього простору розвитку дослідницьких компетентностей учнів та визначення його можливостей у реалізації завдань сучасної профільної середньої освіти.

Клуб молодого винахідника об’єднує учнів, зацікавлених природничими науками та експериментальною діяльністю. У його роботі поєднуються елементи фізики, хімії, географії, біології, інженерії та цифрових технологій. Основна ідея клубу полягає у створенні умов, за яких учень виступає не лише виконавцем готового завдання, а активним учасником дослідницького процесу.

Логіку роботи можна представити як послідовність: спостереження → запитання → проблема → гіпотеза → планування → експеримент → аналіз результатів → висновок → презентація. Така модель допомагає формувати цілісну систему дослідницьких умінь: від постановки проблеми до комунікації результату.

Важливою особливістю клубу є доступність досліджень. Учні виконують мініпрактикуми, створюють прості пристрої з підручних матеріалів, проводять фізичні дослідження та презентують результати на наукових пікніках, форумах і конференціях. Це дає можливість показати, що

наукове дослідження може розпочинатися зі звичайного явища повсякденного життя.

Діяльність клубу має виражений STEAM-характер. Під час виконання одного завдання учень може поєднувати знання з різних природничих дисциплін, здійснювати вимірювання, аналізувати дані, створювати модель або конструкцію та представляти результат. Водночас використовуються елементи IBSE (Inquiry-Based Science Education – дослідницько-орієнтованого навчання природничих наук), за якого учень самостійно шукає відповідь на поставлене запитання, перевіряє припущення та аналізує отриманий результат.

Показовим прикладом є дослідження поверхневого натягу різних рідин за кількістю крапель, які утримуються на поверхні монети. Учні можуть порівнювати воду, спирт, оцет та олію, повторювати вимірювання, фіксувати результати й пояснювати відмінності. Інший доступний дослід передбачає спостереження за впливом мийного засобу на поверхневий натяг води. У цьому випадку учні не лише спостерігають фізичне явище, а й проходять основні етапи дослідницького процесу: формулюють запитання, прогнозують результат, проводять експеримент і роблять висновок.

Серед учнівських мініпроєктів клубу – дослідження поверхневого натягу рідин, спектрів випромінювання побутових джерел світла, вологості повітря у приміщеннях, рівноваги тіл, неньютонівських рідин, механічних коливань та інших природних явищ. Такі роботи сприяють формуванню вміння працювати з результатами експерименту, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, аргументувати висновки та презентувати власні ідеї.

Важливим є те, що учень може обирати тему відповідно до власного інтересу, працювати індивідуально або в команді та визначати спосіб представлення результатів. У такий спосіб діяльність клубу доповнює профільне навчання та створює умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Особливого значення набуває участь учнів у наукових пікніках у Тернополі та Києві, форумах юних дослідників, заходах «Дотик природи», міжнародних онлайн-конференціях Україна–Польща. Публічне представлення результатів є важливою складовою дослідницького процесу: учень навчається пояснювати логіку своєї роботи, відповідати на

запитання, сприймати зворотний зв'язок і вдосконалювати власний результат.

Дослідницьке середовище має також важливе мотиваційне значення. Помилка в такій діяльності розглядається не як причина припинення роботи, а як інформація для уточнення гіпотези або зміни способу дослідження. Це сприяє подоланню страху помилки, формуванню впевненості у власних силах та готовності до самостійного пошуку.

Досвід Тернопільського академічного ліцею «Українська гімназія» ім. І. Франка засвідчує, що Клуб молодого винахідника може бути дієвим освітнім простором розвитку дослідницьких компетентностей учнів у системі профільної середньої освіти.

Поєднання STEAM- та IBSE-підходів, практичної експериментальної діяльності, учнівських мініпроєктів і публічної презентації результатів створює умови для розвитку критичного мислення, креативності, самостійності, командної взаємодії та комунікаційних умінь.

Цінність такого освітнього середовища полягає у зміні ролі учня: від пасивного споживача готових знань до активного дослідника, який ставить запитання, висуває гіпотези, експериментує, аналізує та робить власні висновки. Водночас діяльність клубу сприяє усвідомленню учнями власних інтересів і може підтримувати формування індивідуальної освітньої траєкторії та професійного самовизначення.

Перспективним напрямом подальшої роботи є систематизація досвіду клубу, розширення тематики міжпредметних досліджень, використання цифрових інструментів для збору й аналізу даних та розроблення засобів моніторингу розвитку дослідницьких компетентностей учнів.

Список використаних джерел:

1. Уряд ухвалив Концепцію розвитку STEM-освіти до 2027 року. *Міністерство освіти і науки України. 2020* : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/news/uryad-ukhvaliv-kontseptsiyu-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku (дата звернення: 28.09.2026).

2. Оприлюднено план заходів щодо реалізації Концепції розвитку STEM-освіти до 2027 року. *Міністерство освіти і науки України. 2020* : веб-сайт. 2021. URL: https://mon.gov.ua/news/oprilyudneno-plan-zakhodiv-

shchodo-realizatsii-kontseptsii-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku (дата звернення: 28.09.2026).

3. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2025/2026 навчальному році : лист ІМЗО від 18.07.2025 № 21/08-624. URL: https://imzo.gov.ua/2025/08/08/lyst-imzo-vid-18-07-2025-21-08-624-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2025-2026-navchal-nomu-rotsi/ (дата звернення: 28.09.2026).

4. Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Науково-методичне забезпечення STEM-освіти в закладах освіти» у вересні 2024 – грудні 2027 років : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.10.2024 № 1438. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-realizatsiiu-innovatsiinoho-osvitnoho-proiektu-na-vseukrainskomu-rivni-za-temoiu-naukovo-metodychne-zabezpechennia-stem-osvity-v-zakladakh-osvity-u-veresni-2024-hrudni-2027-rokiv (дата звернення: 28.09.2026).

Юлія БОХАН,
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри харчових технологій
Херсонського державного аграрно-економічного університету
(м. Кропивницький)
e-mail: 1yuliya.bohan@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ CHIMACTIV У ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ХІМІЇ: ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД

Сучасні трансформації профільної середньої освіти актуалізують пошук ефективних моделей навчання природничих дисциплін, орієнтованих не лише на поглиблення предметних знань, а й на формування здатності учнів застосовувати їх у практичній та дослідницькій діяльності. Особливого значення це набуває під час вивчення хімії у класах природничо-математичного спрямування, де зміст навчання створює передумови для інтеграції хімічних, біологічних і математичних знань. Одним із перспективних напрямів такої інтеграції є поєднання реального хімічного експерименту з цифровими засобами передлабораторної підготовки.

У цьому контексті перспективним є використання відкритого цифрового освітнього ресурсу CHIMACTIV (Interactive Numerical Educational Resources for the Analysis of Complex Media) у процесі профільного навчання хімії в Комунальному закладі «Ліцей «Науковий» Кропивницької міської ради». Ресурс поєднує теоретичний матеріал, інтерактивні схеми, відеофрагменти, вправи та завдання для самоконтролю і може використовуватися до, під час та після лабораторного заняття [1; 2].

CHIMACTIV містить тематичні блоки з безпеки роботи в хімічній лабораторії, базових лабораторних операцій, аналізу харчових продуктів, лікарських засобів та методології експериментальних досліджень. Для профільного курсу хімії найбільш адаптивними є модулі, присвячені вибору лабораторного обладнання, зважуванню, піпетуванню, приготуванню та розведенню розчинів, титруванню, pH-метрії, кондуктометрії та основам UV-Vis спектрофотометрії тощо[1].

Методична доцільність використання CHIMACTIV у профільній середній освіті полягає не в механічному перенесенні цифрового контенту в шкільний курс, а в його дидактичній адаптації відповідно до змісту

профільного навчання, рівня підготовки учнів, складності експериментальних процедур і матеріально-технічних можливостей лабораторії**.** У цьому аспекті цифровий ресурс доцільно розглядати насамперед як інструмент формування орієнтувальної основи майбутньої експериментальної діяльності.

Запропонована модель інтеграції CHIMACTIV у профільне навчання хімії ґрунтується на послідовності: цифрова передлабораторна підготовка → проблематизація → планування експерименту → реальний хімічний експеримент → кількісне опрацювання даних → інтерпретація результатів → рефлексія.

На етапі цифрової передлабораторної підготовки учні самостійно опрацьовують визначені вчителем модулі CHIMACTIV, аналізують призначення лабораторного обладнання, послідовність операцій і можливі джерела похибок. Наступним етапом є постановка проблемного завдання, для виконання якого недостатньо механічно відтворити готовий алгоритм. Учень має самостійно обрати обладнання, виконати необхідні розрахунки, визначити послідовність експериментальних дій та спрогнозувати можливі джерела похибок. Після цифрової підготовки сформований алгоритм реалізується під час реального лабораторного експерименту, результати якого підлягають математичному опрацюванню та науковій інтерпретації.

У межах запропонованої моделі (рис.1) можна виокремити три рівні використання CHIMACTIV: операційно-підготовчий, предметно-дослідницький та аналітико-інтерпретаційний**.** Перший передбачає формування базових лабораторних умінь – вибору обладнання, зважування, піпетування, приготування і розведення розчинів. На другому рівні цифрові модулі інтегруються у вивчення конкретних тем профільного курсу та стають складовою навчального експерименту. Третій рівень передбачає планування дослідження, кількісне опрацювання експериментальних даних, аналіз похибок та формулювання аргументованих висновків.



Рис. 1. Модель інтеграції цифрового ресурсу CHIMACTIV у профільне навчання хімії

Практична реалізація моделі можлива під час вивчення теми «Розчини». Після опрацювання відповідних модулів CHIMACTIV учні розраховують параметри приготування та розведення розчину ($n = C \cdot V$; $m = n \cdot M$; $C_1V_1 = C_2V_2$**)**, самостійно обирають лабораторне обладнання й визначають послідовність операцій. Завдання «Знайди експериментальну помилку» передбачає виявлення порушень лабораторної техніки та оцінювання їх впливу на результат, що сприяє формуванню усвідомленого підходу до планування і виконання хімічного експерименту.

Особливий потенціал запропонованої моделі пов’язаний із реалізацією міжпредметної інтеграції «хімія – біологія – математика»**.** Наприклад, під час вивчення кислотно-основних процесів учням можна запропонувати дослідження pH водних розчинів, напоїв або інших доступних об’єктів. Хімічна складова такого дослідження полягає у поясненні кислотно-основних рівноваг; біологічна – у визначенні значення pH для живих систем; математична – в опрацюванні експериментальних даних, розрахунку середніх значень та побудові графічних залежностей.

Для поглибленого вивчення доцільно поєднувати pH-метрію та кислотно-основне титрування**,** використовуючи CHIMACTIV для попереднього ознайомлення з методикою. Учні формулюють гіпотезу, виконують експеримент, опрацьовують отримані дані та порівнюють

активну й титровану кислотність. Матеріали блоку «Food analysis» щодо аналізу білків, жирів, антиоксидантної активності, сухої речовини та води можуть бути використані для дослідницьких і проєктних завдань [1].

Такий підхід забезпечує перехід від виконання готового алгоритму до самостійного планування експерименту**,** обґрунтованого вибору обладнання, аналізу похибок та інтерпретації результатів, сприяючи розвитку дослідницьких умінь учнів і наступності між профільною середньою та подальшою природничо-науковою освітою.

Окремого значення набуває математичне опрацювання результатів. У профільному класі доцільно переходити від одиничного розрахунку за формулою до аналізу масиву експериментальних даних: виконання повторних вимірювань, визначення середнього значення, оцінювання розкиду результатів, побудови графіків та встановлення функціональних залежностей. Таким чином, математична підготовка набуває прикладного характеру, а хімічний експеримент стає середовищем практичного застосування математичних компетентностей.

Використання CHIMACTIV створює також можливості для диференціації профільного навчання. Для учнів із різним рівнем підготовки можуть пропонуватися завдання від встановлення правильної послідовності лабораторних операцій до порівняння методів аналізу, оцінювання експериментальних похибок та самостійного проєктування дослідження. Водночас цифрова передлабораторна робота не замінює реального експерименту, а забезпечує більш усвідомлену підготовку до нього. Результати досліджень використання CHIMACTIV підтверджують доцільність застосування ресурсу в контексті студент-центрованого навчання та передлабораторної підготовки [2; 3].

Додатковим освітнім результатом є робота з англомовним інтерфейсом CHIMACTIV. Засвоєння термінів *volumetric flask, pipette, burette, weighing, dilution, titration, calibration, pH meter* відбувається в контексті конкретних експериментальних операцій. Це створює можливості для розвитку предметно-мовної компетентності та підготовки учнів до роботи з іншомовними навчальними й науковими джерелами.

Отже, інтеграцію CHIMACTIV у профільне навчання хімії доцільно розглядати як складову організації навчально-дослідницької діяльності учнів. Запропонована модель «цифрова підготовка → проблематизація →

планування → експеримент → кількісний аналіз → інтерпретація → рефлексія» забезпечує перехід від алгоритмічного виконання лабораторної роботи до усвідомленого планування та аналізу експерименту. Її реалізація в освітньому процесі Комунального закладу «Ліцей «Науковий» Кропивницької міської ради» спрямована на формування предметної, дослідницької, математичної та цифрової компетентностей, розвиток критичного мислення й професійне самовизначення учнів.

Перспективою подальшої роботи є розроблення системи адаптованих передлабораторних завдань на основі CHIMACTIV для окремих тем профільного курсу хімії та експериментальна перевірка їх ефективності за такими критеріями, як рівень сформованості лабораторних умінь, самостійність у виборі обладнання й плануванні експерименту, правильність кількісної обробки даних, здатність визначати джерела похибок та аргументовано інтерпретувати отримані результати.

Список використаних джерел:

1. CHIMACTIV. Interactive Numerical Educational Resources for the Analysis of Complex Media / AgroParisTech, Université Paris-Saclay. URL: https://chimactiv.agroparistech.fr/en/ (дата звернення: 31.08.2026).
2. Camel V., Maillard M.-N., Piard J., Dumas C., Cladière M., Fitoussi G., Brun E., Billault I., Sicard-Roselli C. CHIMACTIV: An Open-Access Website for Student-Centered Learning in Analytical Chemistry. *Journal of Chemical Education*. 2020. Vol. 97, no. 8. P. 2319–2326. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00023.
3. Camel V., Piard J., Billault I., Maillard M.-N. Enhancing experimental self-efficacy and reducing anxiety through pre-lab preparation with CHIMACTIV. *Chemistry Education Research and Practice*. 2026. Vol. 27 (4). P. 1251–1268.

Зоряна ГРАБОВСЬКА,
учителька французької мови,
заступниця директора з навчально-виховної роботи
Тернопільського академічного ліцею ім. І. Франка
«Українська гімназія»
Тернопільської міської ради (м. Тернопіль)
e-mail: z.hrabovska@gimnasium.te.ua

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ ЗАВДАНЬ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В МОДЕЛЬНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ПРОГРАМІ «PARLER FRANÇAIS. ІЗ ФРАНЦУЗЬКОЮ ПО СВІТУ»

Сучасний розвиток суспільства, зумовлений процесами глобалізації, інтернаціоналізації, технологічними зрушеннями, цифровою трансформацією тощо, ставлять нові вимоги до випускника закладу середньої освіти, який, відповідно до Концепції Нової української школи, «має бути: цілісною особистістю, здатного до критичного мислення; патріотом з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; інноватором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» [4].

Важливим етапом у процесі підготовки такого випускника є профільна середня освіта, основними завданням якої є:

- створення умов для професійного самовизначення, індивідуального розвитку та врахування здібностей та пізнавальних інтересів учнів старшої школи (10–12 класи);
- логічне продовження допрофільної підготовки (8–9 класи) та підготовка до усвідомленого вибору професії, вступу до ЗВО чи здобуття професійної освіти;
- забезпечення поглибленого вивчення профільних предметів та широкого вибору курсів поза профілем;
- формування здобувачами освіти власної освітньої території;
- фокусування уваги на компетентностях та наскрізних уміннях, зміщення акценту із простого накопичення знань на розвиток здатності їх практичного застосування в реальному житті.

Одним із чинників, що «уможливлює особистісний і професійний розвиток, сприяє розширенню світогляду, удосконалює інтелектуальні й соціальні вміння, необхідні для успіху в навчанні, кар'єрі, та повсякденному житті» [3, с. 1] є опанування здобувачами освіти іноземних мов.

З метою формування іншомовної комунікативної компетентності, задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів та учениць, забезпечення професійної орієнтації та створення умов для соціокультурного розвитку розроблено модельну навчальну програму курсу «Parler français. Із французькою по світу» (автор – Грабовська З. Я.), в змісті і структурі якої знайшли своє втілення основні завдання профільної середньої освіти.

Уже в «Пояснювальній записці» зазначено, що курс пропонується для здобувачів освіти 10–12 класів, які «прагнуть удосконалити практичне володіння французькою мовою, розвивати навички говоріння лінгвокраїнознавчої спрямованості для подальшої самоосвіти і самореалізації в різних сферах життя» [1].

Програма ґрунтується на ціннісних орієнтирах та основних принципах сучасної української школи, серед яких визначальними є діяльнісний підхід, ситуативне навчання й спілкування в реальних ситуаціях та особистісна орієнтація**,** урахування інтересів, запитів і потреб учнів і учениць.

У програмі значну увагу приділено розвитку ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024) для мовно-літературної освітньої галузі, зокрема в частині іноземної мови**,** та формуванню таких наскрізних умінь, як: читання з розумінням; висловлення власної думки в усній і письмовій формі; уміння співпрацювати в команді та ін. Вона не дублює загальноосвітній курс, а розширює і поглиблює його, мотивує до опанування, крім англійської (обов'язкової), ще й другої мови – французької.

Практична спрямованість курсу передбачає, що здобувачі освіти оволодіють базовою розмовною лексикою, а також основними граматичними конструкціями, потрібними для реалізації повсякденних комунікативних ситуацій. Учні та учениці мають змогу відпрацьовувати мовленнєві моделі у рольових іграх, групових завданнях, дискусіях та мініпроєктах. Такі форми роботи не лише розвивають комунікативні вміння, але й додають упевненості здобувачам освіти у використанні

французької мови в спілкуванні, а також є засобом удосконалення навичок міжособистісної та міжкультурної співпраці.

Авторський курс «Parler français. Із французькою по світу» розрахований на 35 навчальних годин і побудований у формі тематично-граматичних модулів, у межах яких реалізуються очікувані результати навчання, передбачені Державним стандартом профільної середньої освіти. Так, у модулі ***La première rencontre*** учні та учениці засвоюють формули привітання і прощання, знайомляться з правилами етикету, створюють колажі «Родинні захоплення», у модулі ***Les études et le loisir de l'adolescent moderne*** вчаться планувати робочий день та дізнаватись про способи відпочинку, погоду і час, у модулі ***Célébrons ensemble*** предметом вивчення є традиції святкування, а в модулі ***J'étudie le français –*** особливості освітнього процесу у французьких та українських закладах освіти тощо. Окремо варто виділити модулі ***Le français dans le monde*** та ***On invite à Paris***, які знайомлять здобувачів освіти з франкомовними країнами Європи, Америки, Азії, Африки та столицею Франції, що не лише сприяє формуванню полікультурної особистості, а й інтегрує французьку мову з іншими галузями (історія, культура, географія, екологія тощо).

Вагомим елементом програми є використання автентичних матеріалів, аудіо- та відеофайлів, інтернет-ресурсів та цифрових інтерактивних платформ, що сприяє формуванню цифрової компетентності учнів та учениць, яка також є необхідною в сучасному світі.

Програма відповідає рівню підготовки здобувачів освіти 10–12 класів (A2–B1 згідно з CEFR), не перевантажує учнів та учениць, враховує їхні інтереси та вікові особливості. Запропоновані теми легко реалізувати у форматі курсу за вибором у межах профілів мовно-літературного кластеру чи як курс вільного вибору, спецкурс чи факультатив.

Модельна навчальна програма курсу «Parler français. Із французькою по світу. Профільна середня освіта. Основний рівень» для закладів загальної середньої освіти, відповідно до наказу МОН України від 15 вересня 2026 року № 1568, отримала гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України». Таким чином, використання її в освітньому процесі, інтегроване з життєвими й кар'єрними орієнтирами учнів та учениць, зможе адаптувати вимоги Державного стандарту профільної середньої освіти до практичного навчання в 10–12 класах

ліцеїв, сприятиме формуванню іншомовної комунікативної компетентності та забезпечить готовність випускників до самореалізації в академічній та професійній сферах у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Грабовська З. Я. Модельна навчальна програма курсу «Parler français. Із французькою по світу. Профільна середня освіта. Основний рівень» для закладів загальної середньої освіти. URL: https://script.google.com/macros/s/AKfycbyV5KpoyN_uREol-w-LmKljWcp0-I0f_yamFS2H3pfOP1rNCmeEeSxjCwQup1AqawBSBA/exec (дата звернення: 07.10.2026).
2. Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (Іншомовна освіта). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-movno-literaturnoyi-osvitnoyi-galuzi-insomovna-osvita.pdf (дата звернення: 07.10.2026).
3. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти (із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 06.08.2026 р. № 1000) : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 06.10.2026).
4. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : наказ Міністерства освіти і науки України від 10.10.2024 № 1451. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1451729-24#Text (дата звернення: 06.10.2026).
5. Про рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, що забезпечують здобуття профільної середньої освіти академічного спрямування : лист Міністерства освіти і науки України від 01.06.2026 р. № 1/11707-26. URL: https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2026/06/lyst_mon_01.06.2026_1_11707-26-2.pdf (дата звернення: 06.10.2026).
6. Розробляємо модельну навчальну / навчальну програму : інструктивно-методичні рекомендації для авторів модельних навчальних / навчальних програм з навчальних предметів / інтегрованих курсів. Київ : ДУ «Український інститут розвитку освіти», 2025. 28 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2025/05/uied-67ag-26.05.2025.pdf (дата звернення: 06.10.2026).

Софія ДОБРОВОЛЬСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: dn.sofia23@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІНИЛИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ще кілька років тому цифрові технології у вивченні іноземної мови переважно означали електронний словник, презентацію або відео на YouTube, а зараз студент може розмовляти з чат-ботом, отримувати автоматичну оцінку вимови, проходити мовну ситуацію у VR, створювати власні картки та бачити помилку одразу після відповіді. Змінилася і сама логіка навчання. Матеріал уже не обов'язково проходити всім в одному темпі, тому що цифрова платформа може підбирати складність, повертати користувача до «слабших» тем і зберігати статистику прогресу. Показовою є динаміка цифровізації вищої освіти країн ЄС: використання гейміфікації зросло з 17,2 % у 2021 р. до 28,7 % у 2023 р., персоналізації – з 22 % до 29 %, цифрових платформ – з 21 % до 45 %, мобільних додатків – з 15 % до 34 %, а імерсивних технологій – з 7,5 % до 20,7 % [3, с. 1898]. Найбільше за цей період виросло саме використання цифрових платформ і мобільних застосунків, тобто технології вже стали не окремим доповненням до заняття, а його звичайною частиною.

Окремий етап пов'язаний зі штучним інтелектом і чат-ботами. Раніше студент отримував виправлення переважно після перевірки викладачем, тепер реакцію можна отримати майже одразу. Для професійної англійської вже використовуються дуже різні рішення. LinguaLeo може працювати з технічними текстами й лексикою, Duolingo поєднує навчання з гейміфікацією, ELSA Speak аналізує вимову і дає рекомендації, Mondly for Business моделює презентацію проєкту або командну дискусію, а Speeko орієнтується на публічні виступи. Є й український приклад – English Career

Bot, створений для підготовки до співбесід в IT-сфері. Такі інструменти дозволяють тренувати не абстрактні речення, а ситуації, які можуть реально виникнути під час роботи: технічну зустріч, презентацію, інтерв'ю або розмову з клієнтом [5, с. 270].

Для українських закладів освіти технологічні зміни особливо помітні через дистанційне та змішане навчання. Раозм із Google Meet, Zoom і Microsoft Teams використовуються мовні застосунки, електронні бібліотеки, інтерактивні вправи та ресурси з автентичними матеріалами. Цікавий приклад – Klett Augmented, який підтримує очне, змішане та онлайн-навчання німецької мови і використовується кафедрами прикладної лінгвістики українських ЗВО. За допомогою смартфона можна відсканувати сторінку навчального матеріалу й відразу перейти до пов'язаного аудіо або іншого медіаконтенту. Для німецької також доступні Die Stadt der Wörter, Phase6 Hallo Deutsch Erwachsene, Mein Weg nach Deutschland, ресурси Goethe-Institut та відеоканали 24h Deutsch і DeutschAkademie [1, с. 140]. Тобто підручник фактично перестає бути тільки друкованою книжкою і стає входом до цілого набору цифрових матеріалів.

Гейміфікація теж змінила звичне виконання вправ. У Duolingo користувач отримує бали досвіду, підтримує серію щоденних занять і поступово відкриває наступні блоки, у Quizlet можна працювати з картками та тестами, а LearningApps дозволяє створювати власні інтерактивні вправи. Для студентів це можна використати досить просто: перед темою Hospitality vocabulary створити набір із reservation, accommodation, check-in, facilities, complaint, room service, пройти коротке тренування, а потім перенести ті самі слова в діалог між працівником готелю та гостем. Інший варіант – дати одну хвилину на пояснення слова англійською або продовжити спільну історію, використовуючи нову лексику. Технологія тут не замінює саму мовну практику, але створює причину частіше до неї повертатися. Ще цікавіше виглядають VR та AR. У Mondly VR користувач може опинитися у змодельованій ситуації та говорити з віртуальним персонажем, а VirtualSpeech створює середовище для тренування публічного виступу перед віртуальною аудиторією [4, с. 1245]. Наприклад, студент може не просто прочитати діалог «У ресторані», а опинитися в умовному закладі й відпрацьовувати замовлення; для туристичної спеціальності можна моделювати аеропорт, готель або екскурсійну

ситуацію. Така практика цікава ще й тим, що помилка не відбувається перед реальною аудиторією, тому складну фразу можна повторити кілька разів. Для людини, яка знає граматику, але боїться говорити, це може бути корисніше за ще одну письмову вправу.

Змінилася і робота з вимовою. Раніше студент переважно слухав викладача або аудіозапис, після чого намагався повторити почуте. Тепер алгоритм може записати голос, порівняти його з моделлю та майже одразу показати помилки. Так працюють ELSA Speak та інші системи розпізнавання мовлення. Є також Liulishuo, де усне мовлення аналізується за такими параметрами, як вимова, наголос, інтонація, граматична точність, зв'язність і вільність. Це вже інший рівень самостійної роботи: замість простого «правильно – неправильно» користувач отримує конкретніше розуміння, над чим треба працювати.

Штучний інтелект особливо сильно змінив письмо. Grammarly може знаходити граматичні, орфографічні та стилістичні проблеми, ProWritingAid більше підходить для розгорнутих текстів і аналізує, зокрема, повторення слів, складні речення та неоднозначні формулювання. ChatGPT дає інший формат роботи, тому що може не лише виправляти готовий текст, а й створювати діалоги, питання, рольові ситуації або пояснювати помилку. Наприклад, студент може попросити змоделювати співбесіду англійською, відповідати на питання одне за одним, а після кожної відповіді отримувати виправлений варіант. Можна окремо задати рівень B1, тему Hotel Reception або Software Developer Interview і тренувати саме потрібну лексику. Поряд із цим використовуються Cambridge English Write & Improve, Voice Spice Recorder, YouTube і TED Talks, тому одна цифрова екосистема може охоплювати письмо, вимову, аудіювання та словниковий запас. При цьому принцип залишається досить простим: «інноваційні засоби навчання варто розглядати як інструмент, а не мету» [2].

Технології вплинули навіть на те, звідки береться навчальний матеріал. Замість спеціально записаного повільного діалогу студент може слухати TED Talks, інтерв'ю на YouTube, подкасти, новини BBC Learning English або справжню професійну дискусію. Для початкового рівня це може бути короткий ролик із субтитрами, для старшого – виступ без перекладу з подальшим переказом. Anki використовує інтервальне повторення, тому старі картки повертаються через певний час, Memrise поєднує лексику з

аудіо та відео, а Beelinguapp дозволяє паралельно читати текст рідною та іноземною мовами. Через це студент уже не прив'язаний до одного підручника або одного формату вправ.

Разом із новими можливостями з'явилися і нові проблеми. ШІ може дати неправильну відповідь, студент може механічно прийняти виправлений текст і не зрозуміти власної помилки, а постійне використання перекладача поступово зменшує потребу самому згадувати слово. Гейміфікація також не гарантує знань: можна підтримувати довгу серію в Duolingo і при цьому мати труднощі під час звичайної розмови. VR потребує відповідного обладнання, а платні версії окремих платформ доступні не всім. Є ще питання захисту персональних даних, цифрової нерівності та перевантаження великою кількістю сервісів.

Тому найбільша зміна полягає не в появі одного конкретного застосунку. Вивчення мови стало значно більш персоналізованим: для словникового запасу можна використовувати Anki або Quizlet, для вимови – ELSA Speak, для аудіювання – BBC Learning English чи TED Talks, для письма – Grammarly, для розмовної практики – ChatGPT або VR-середовище. Студент отримав можливість тренувати окрему слабку навичку саме тоді, коли це потрібно, і не чекати наступного заняття. Технології зробили мовну практику доступнішою та різноманітнішою, але найкращий результат вони дають тоді, коли за кожним сервісом стоїть конкретне завдання, а не просто бажання використати щось нове.

Список використаних джерел:

1. Безугла Я. І., Потапенко Н. В., Сергієва А. В. Сучасні технології у вивченні іноземних мов: аналіз ефективності інтернет-ресурсів і мобільних додатків. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 1 (31). С. 133–146. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/19522 (дата звернення: 10.10.2026).
2. Василик М. С., Яциняк О. П., Орендарчук О. Л. Використання цифрових технологій у навчанні іноземним мовам: дослідження ефективності та викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 17. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/838 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Зайцева К., Шульга Н., Погранична Н. Цифрова модернізація процесу викладання англійської мови у закладах вищої освіти: перспективи та виклики. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 10 (50). С. 1893–1903. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/30173 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Новікова Г. В., Харченко О. О., Шугай А. Ю. Сучасні технології у викладанні англійської мови: нові підходи та інструменти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 2 (32). С. 1239–1249. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/20955 (дата звернення: 10.10.2026).

5. Пасічник О. О., Пасічник О. С. Від чат-ботів до професійної іншомовної компетентності: як штучний інтелект трансформує процес навчання іноземних мов у студентів IT-спеціальностей. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 2 (10). С. 265–277. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/download/19748/19734/22095 (дата звернення: 10.10.2026).

Алла МАКОГОНЮК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: al20la08@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

DUOLINGO ТА ГЕЙМІФІКАЦІЯ У ВИВЧЕННІ МОВ

Гейміфікація у вивченні іноземних мов означає використання окремих ігрових механік у звичайному навчальному процесі. Це можуть бути бали, рівні, нагороди, серії занять, таблиці лідерів, квести або невеликі змагання. Їхня роль полягає не просто в тому, щоб зробити вправу цікавішою. Студент бачить свій прогрес, отримує швидкий результат після виконання завдання і частіше повертається до навчання. У роботі з іноземною мовою це особливо важливо, оскільки слова, граматичні конструкції та вимова потребують постійного повторення. Для університетського курсу пропонується п’ять етапів використання гейміфікації: визначити аудиторію, поставити конкретні навчальні цілі, продумати структуру гри, підібрати цифрові ресурси та встановити правила оцінювання й зворотного зв’язку [3].

Одним із найвідоміших прикладів такого підходу є Duolingo. Навчання там побудоване так, що користувач постійно отримує невеликі завдання, XP-бали, відкриває нові рівні, підтримує щоденний streak і поступово переходить до складнішого матеріалу. Через це звичайне повторення лексики більше нагадує проходження гри. Для студентів такий формат зручний тим, що заняття не потрібно робити довгим. На парі викладач може виділити 5–10 хвилин для короткої вправи, а далі студент продовжує роботу самостійно. У джерелі зазначено, що понад 100 тис. викладачів у світі вже використовували Duolingo для підтримки навчального процесу. Там само наводиться оцінка розробників, за якою виконання приблизно п’яти розділів курсу може відповідати обсягу читання й аудіювання за п’ять

університетських семестрів [1, с. 414]. Цю цифру не варто сприймати як доказ повної заміни університетського курсу, але вона добре показує обсяг матеріалу, який можна пройти через застосунок.

Для Duolingo важлива саме регулярність. Студент може виконати одне коротке завдання, отримати бали й не втратити серію занять, а наступного дня знову повернутися до мови. Така проста механіка добре працює там, де головною проблемою є не відсутність матеріалів, а те, що навчання постійно відкладається. Водночас у застосунку є і слабка сторона: користувач інколи починає більше думати про streak або місце в лізі, ніж про те, чи може використати нові слова у справжній розмові. Тому самі бали ще не показують реального рівня володіння мовою.

Гейміфікація може працювати і без Duolingo. У мовному навчанні використовуються Kahoot!, Quizlet, Classcraft, командні завдання, рольові ігри та інтерактивні квести. Для онлайн-занять особливо корисні ситуації, де студентам треба не просто натиснути правильну відповідь, а домовитися між собою, виконати роль або вирішити спільне завдання іноземною мовою. Бали створюють відчуття прогресу, бейджі позначають досягнення, рівні поступово ускладнюють матеріал, а таблиці лідерів додають конкуренцію. При цьому найбільший потенціал для розвитку говоріння мають командні завдання, симуляції та рольові сценарії, тому що студент змушений використовувати мову для досягнення конкретної мети [5, с. 223]. Наприклад, група може отримати ситуацію бронювання готелю, замовлення в ресторані або організації подорожі й розподілити між учасниками ролі працівника та клієнта.

Цікавим є і порівняння Duolingo з іншими застосунками. Quizlet більше орієнтований на лексику: там можна створювати флеш-картки, тести та навчальні набори. Кількість готових наборів у сервісі перевищує 180 млн, тому викладач або студент не завжди мусить створювати матеріал із нуля [1, с. 415]. Memrise працює інакше – там використовуються повторення, відео й аудіо з носіями мови, тому більше уваги припадає на вимову та сприйняття живого мовлення. Duolingo охоплює одразу кілька навичок і краще підтримує щоденну мотивацію, а Quizlet і Memrise можна додавати під конкретне завдання. Наприклад, лексику з теми «У ресторані» спочатку можна опрацювати через картки, далі пройти короткий блок Duolingo, а потім використати слова в рольовому діалозі.

Гейміфіковане навчання також змінює ставлення до помилки. Під час звичайного опитування неправильна відповідь може викликати напруження, особливо якщо студент відповідає перед групою. У застосунку помилку можна одразу виправити, повторити завдання і продовжити роботу. У дослідженні гейміфікованої іншомовної підготовки серед основних переваг виділяються зростання внутрішньої мотивації, більша залученість, задоволення від власного прогресу та активніша взаємодія учасників навчання [2, с. 33]. Це не означає, що навчання перетворюється тільки на розвагу. Навпаки, гра працює тоді, коли за балом або рівнем стоїть конкретне мовне завдання – вивчити лексику, правильно використати граматичну конструкцію або виконати усну вправу.

В Україні гейміфікацію можна досить легко включати навіть у звичайні заняття без складного обладнання. Для цього достатньо смартфонів, якими студенти і так користуються. Наприклад, перед темою «Travelling» можна дати набір термінів у Quizlet, на початку заняття провести коротку вікторину Kahoot!, після цього виконати вправу в Duolingo, а закінчити парною ситуацією в аеропорту або готелі. Для студентів готельно-ресторанної справи аналогічно можна побудувати тему «At the Restaurant»: спочатку повторити menu, order, bill, reservation, waiter, main course, потім провести невелике змагання, а далі розіграти діалог між гостем і працівником. У дослідженні інтеграції мобільних додатків саме тема «У ресторані» наводиться як приклад поєднання групових вправ, рольової гри та домашнього повторення [1, с. 407].

При цьому ефективність гри залежить від того, наскільки нормально вона вписана в заняття. Якщо кожну вправу перетворювати на конкурс, частина студентів може почати втомлюватися або орієнтуватися тільки на швидкість. Надмірна конкуренція також не всім підходить. У навчанні може виникнути ситуація, коли сильні учасники постійно займають перші місця, а слабші поступово перестають включатися в змагання. Тому доцільно чергувати особисті результати, командні завдання та вправи без рейтингу. Гейміфікація повинна допомагати засвоювати матеріал, а не перетворювати мовне заняття на гонитву за балами.

Окремий ефект дають рольові й комунікативні ігри, оскільки в них мова використовується вже не як відповідь у тесті. Студент отримує певну ситуацію, повинен зрозуміти співрозмовника, швидко підібрати потрібне

слово і сформулювати відповідь. Такі завдання наближають навчання до реальних умов спілкування, а картки, мобільні програми та онлайн-ігри можуть бути підготовчим етапом перед розмовою. У статті про інтерактивні методи наголошується, що гейміфікація допомагає активніше залучати студентів до дискусій, рольових ігор та інших комунікативних завдань, а мобільні застосунки можуть використовуватися для систематичного повторення матеріалу [4, с. 64].

Duolingo добре показує, чому гейміфікація стала популярною у вивченні мов: короткі вправи, рівні, бали та щоденні серії роблять регулярну практику простішою. Але сам застосунок не вирішує всі завдання. Він добре допомагає з повторенням лексики, базових конструкцій, читанням та аудіюванням, тоді як живе говоріння потребує діалогів, рольових ситуацій і взаємодії з іншими людьми. Тому найбільш корисною є не заміна звичайного заняття грою, а їх поєднання. У такому форматі Duolingo підтримує регулярність, Quizlet допомагає з лексикою, Kahoot! дає швидку перевірку, а рольові завдання переносять вивчене у реальне мовлення. Саме тоді гейміфікація працює не просто як спосіб зробити заняття веселішим, а як дієвий інструмент для підтримки мотивації та мовної практики.

Список використаних джерел:

1. Гоцинець І., Лопушанський В. Інтеграція мобільних додатків «Duolingo», «Quizlet», «Memrise» у заняття з німецької мови. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 3(61). С. 407–421. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/39603 (дата звернення: 10.10.2026).
2. Закреницька Л., Мельник Р., Северіна Т. Модернізація іншомовної підготовки майбутніх педагогів шляхом використання гейміфікованого навчання. *Педагогічний дискурс*. 2025. Вип. 37. С. 33–40. URL: https://www.ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/download/1250/1115 (дата звернення: 10.10.2026).
3. Панченко В. В., Радавська О. М., Онищенко І. А. Гейміфікація як інструмент підвищення мотивації студентів природничо-математичних спеціальностей у вивченні іноземних мов. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 22. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1300 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Ромашина З. С. Використання гейміфікації як інтерактивного методу навчання при викладанні іноземних мов. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. № 3(64). С. 56–65. URL: https://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/338621 (дата звернення: 10.10.2026).

5. Шикун А. В. Гейміфікація в онлайн-навчанні іноземних мов як засіб підвищення мотивації та комунікативної активності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83, т. 2. С. 221–224. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/83/part_2/83-2_2025.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

Анна МАТЯШ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: anamatas216@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ФІЛЬМІВ І СЕРІАЛІВ

Фільми й серіали дають можливість працювати з англійською не так, як під час виконання звичайної вправи з підручника. Глядач одночасно чує вимову, інтонацію, темп мовлення, бачить жести та реакцію співрозмовників і розуміє, у якій ситуації використана певна фраза. Через це слова запам'ятовуються не окремо, а разом із контекстом. Особливо корисними є сцени з побутовими розмовами, навчанням, роботою, подорожами, відвідуванням ресторану або лікарні, оскільки така лексика пізніше може реально знадобитися. При цьому простого перегляду недостатньо: значно більше користі дає робота з коротким фрагментом, коли спочатку визначається загальний зміст, потім виписуються нові слова та вирази, а після перегляду складається короткий переказ або власний діалог.

Добрим прикладом є серіал The Crown. У ньому поєднується формальна й неформальна англійська, зустрічаються різні британські акценти, історична лексика та сталі вирази. Окрему увагу можна звернути на Received Pronunciation – вимову, яку пов'язують із так званою Queen's English. Для навчальної роботи пропонується сцена першої зустрічі принцеси Діани та принца Чарльза, після якої можна обговорювати персонажів, пояснювати нову лексику та відтворювати частини діалогу. Англійські субтитри тут теж мають практичне значення: у статті прямо зазначено, що "watching with English subtitles enhances comprehension of spoken dialogue". У серіалі студенти можуть одночасно чути вимову слова і бачити його написання, а формальна британська мова добре підходить для

тих, хто хоче краще розрізняти акценти та інтонацію [3, с. 67]. Серіали можна підбирати і відповідно до майбутньої професії. Для студентів медичних спеціальностей пропонуються The Good Doctor, House M.D., ER, Grey's Anatomy, New Amsterdam, Nurse Jackie та Call the Midwife. Їхня користь полягає в тому, що медична термінологія звучить не окремим списком, а в ситуації прийому пацієнта, обговорення діагнозу, спілкування між лікарями або вирішення етичної проблеми.

Серіали дають можливість працювати з живою мовою, де разом із професійною лексикою можна почути природну вимову, інтонацію та побачити контекст використання окремих фраз. Після сцени можна виписати 10–15 термінів, визначити, хто і в якій ситуації їх використовує, а потім розіграти власну розмову між лікарем і пацієнтом. Повторний перегляд дозволяє повернутися до складної частини, спочатку подивитися її із субтитрами, а потім без них [5, с. 107].

Не обов'язково працювати тільки з повнометражним фільмом або цілою серією. Для навчання значно зручнішими можуть бути фрагменти по 5–10 хвилин, інтерв'ю, короткі репортажі та навчальні відео. У статті про інтеграцію аудіо- й відеоконтенту наводяться конкретні ресурси: British Council LearnEnglish, BBC Learning English і Real English. Наприклад, у BBC Learning English пропонується шестихвилинний матеріал Transport of the future, після якого можна обговорювати переваги та недоліки різних видів транспорту. На Real English використовується відео з аеропорту Атланти, де ведучі розмовляють із пасажирами та працівниками аеропорту. Так студент отримує лексику не з вигаданого діалогу, а з реальної ситуації. «Відеоматеріали є одним із найефективніших інструментів формування іншомовної компетентності», оскільки вони поєднують слухове й зорове сприйняття, контекст та емоційну реакцію [1, с. 13].

Цікаво використовувати відео і для розуміння культури, тому що переклад окремих слів не завжди пояснює поведінку людей. У джерелі дуже точно зазначено: «У фільмах завжди поєднується мова і культура». Наприклад, Me Before You можна розглядати не лише як романтичну історію, а й як матеріал про британську сімейну модель, поведінку в провінції, етикет, класові відмінності та ставлення до людей з інвалідністю. BBC News у матеріалі What is an American Thanksgiving really like показує сімейні традиції та культурний зміст американського Дня подяки. NPR Code Switch можна використовувати для тем расової, етнічної та культурної

ідентичності у США, а канал Yes Theory – для обговорення подорожей і взаємодії з різними культурами. Для коротших занять підходять також TED Talks та окремі відеофрагменти з YouTube [4, с. 284].

Такі матеріали можна опрацьовувати за простою схемою. Перед переглядом визначається тема і кілька ключових слів, щоб студент приблизно розумів, про що йтиметься. Під час першого перегляду краще не зупиняти відео після кожної незнайомої фрази, а спробувати зрозуміти загальний зміст. Другий перегляд уже можна проводити з англійськими субтитрами, виписуючи 7–10 корисних словосполучень. Після цього доречно скласти кілька речень із новими словами, переказати сцену або відтворити діалог. Якщо фраза складна на слух, один і той самий уривок можна прослухати кілька разів зі зменшенням опори на субтитри. Такий спосіб більш практичний, ніж перегляд двогодинного фільму без конкретного завдання. Окрему користь автентичного відео показує досвід студентів-журналістів. У програмі брали участь 16 студентів другого курсу, які працювали з відеоматеріалами та завданнями на прогнозування змісту, пошук причинно-наслідкових зв'язків, аналіз культурних явищ і готовність до міжкультурної комунікації. Після навчання показник готовності до соціокультурного спілкування зріс з 10 % до 20 %, а загальний показник сформованості соціокультурної компетентності – з 54 до 88. У роботі використовувалися YouTube, Anglophenia та British Council, а серед завдань був перегляд відеотуру Лондоном із подальшою підготовкою власного проєкту про великі міста України [2, с. 114].

Для самостійної роботи не обов'язково мати платну платформу. British Council LearnEnglish має відеосерії для різних рівнів – від A1–A2 до B2–C1 – разом із транскриптами та вправами до і після перегляду. BBC Learning English також має безкоштовні відеосерії та матеріали з живим мовленням. Якщо потрібні саме художні серіали, можна використовувати стримінгові платформи, але тут уже потрібна підписка. Наприклад, Netflix в Україні зараз має тарифні плани від 4,99 до 9,99 євро на місяць, а багато серіалів доступні з англійською звуковою доріжкою та англійськими субтитрами. Для навчання достатньо навіть одного короткого епізоду або сцени, тому купувати кілька сервісів одночасно немає практичної потреби.

Фільми й серіали найкраще «працюють» тоді, коли перегляд перетворюється на мовне завдання. Один серіал може допомогти з

британською вимовою, інший – із професійною термінологією, документальне відео – з культурними реаліями, а коротка сцена – з повсякденними фразами. Субтитри краще використовувати англійські, а не українські, і поступово від них відмовлятися. Так перегляд перестає бути просто розвагою: нові слова чуються в природному темпі, повторюються в конкретній ситуації й одразу пов'язуються з поведінкою, емоціями та контекстом. Саме через це фільми й серіали можуть бути нормальним додатковим способом вивчення англійської, особливо якщо матеріал підібраний під рівень і після перегляду є конкретна робота з мовою.

Список використаних джерел:

1. Буковська І. Ю., Умяров К. Т. Підвищення рівня іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей завдяки інтеграції аудіо- та відеоконтенту у навчанні англійської мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 4. С. 10–17. URL: https://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/813 (дата звернення: 10.10.2026).
2. Бучацька С. М., Синоруб Г. П. Міжкультурна комунікація майбутніх журналістів (досвід використання автентичних відеоматеріалів у викладанні іноземної мови для професійного спілкування). *Journal of Cross-Cultural Education*. 2026. № 7 (1). С. 102–118. URL: https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/article/view/84 (дата звернення: 10.10.2026).
3. Главацька Ю. Навчання англійської мови за допомогою кінофільмів: практичний аспект (на матеріалі серіалу «Корона»). Частина 1. *Педагогічний дискурс*. 2025. Вип. 37. С. 65–71. URL: https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/11163/Главацька_стаття.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 10.10.2026).
4. Гордун С. М. Автентичні відеоматеріали як засіб формування міжкультурної компетенції здобувачів освіти. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 12 (20). С. 276–287. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/sni/article/download/33731/33698/49171 (дата звернення: 10.10.2026).
5. Москаленко М. В., Скачко Р. О. Інтеграція телесеріалів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням для студентів вищих навчальних закладів спеціальності 17 «Терапія та реабілітація». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 86, т. 4. С. 104–108. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/86_2025/part_4/86-4_2025.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

Уляна МАЦЮК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: matsukuliana@gmail.com

Науковий керівник:
Богдан БАРАН,
доктор філософії в галузі історії,
асистент кафедри кафедри історії України,
археології та спеціальних галузей історичних наук
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна освітня політика України перебуває у стані системної трансформації, зумовленої водночас реформою НУШ «Нова українська школа», викликами повномасштабної війни та потребою наближення вітчизняної системи освіти до європейських зразків. Одним із найважливіших і водночас найскладніших етапів цієї трансформації є перехід старшої школи на засади профільного навчання. Профільна середня освіта покликана замінити традиційну уніфіковану модель навчання 10–11 класів гнучкою системою, що враховує індивідуальні освітні траєкторії, інтереси та професійні наміри учнів.

Ідея профільного навчання не є новою для української педагогіки: ще у 2003 році було розроблено Концепцію профільного навчання в старшій школі, яка теоретично обґрунтовувала диференціацію змісту освіти за напрямами майбутньої професійної діяльності [1, с. 14]. Профільне навчання визначалося як спосіб організації диференційованого навчання, що передбачає поглиблене та професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів і має на меті формування єдиної життєвої, світоглядної та професійної компетентності учнів. Утім, попри неодноразові спроби впровадження цієї ідеї, реальна диференціація старшої школи в Україні тривалий час залишалася здебільшого формальною: за офіційними

даними Міністерства освіти і науки, попри існування понад 20 назв профілів навчання, приблизно 70 % старшокласників фактично навчаються за гуманітарним спрямуванням, що свідчить про брак матеріально-технічної бази та кваліфікованих кадрів для природничих й ІТ-профілів [2].

Правовою основою нинішнього етапу реформи є Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), яким уперше на законодавчому рівні закріплено трициклову структуру повної загальної середньої освіти: початкову, базову та профільну середню [3]. Профільна середня освіта, згідно із цим законом, має тривати три роки (10–12 класи) і здійснюватися за двома основними спрямуваннями – академічним, орієнтованим на продовження навчання в закладах вищої освіти, та професійним, спрямованим на здобуття робітничої професії чи фахової передвищої освіти [3, с. 4; 4].

Метою цього дослідження є аналіз сучасного стану, викликів і перспектив реформи профільної середньої освіти в Україні в контексті загальних освітніх трансформацій.

Одним із ключових чинників, що зумовили пришвидшення реформи, стали результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Зокрема, розрив між учнями міських і сільських шкіл становив майже 5 років навчання у читанні, понад 4,5 року – у математиці та майже 4 роки – у природничих науках [2]. Ці дані засвідчили критичну нерівність освітніх можливостей і стали одним із головних аргументів на користь створення мережі спеціалізованих академічних ліцеїв, здатних забезпечити якісну профільну підготовку незалежно від місця проживання учня. Крім того, у старших класах учні відчувають значне перевантаження через велику кількість навчальних годин і предметів, що, попри залучення репетиторів, не завжди забезпечує успішне складання національного мультипредметного тесту та вступ до закладів вищої освіти [2].

Впровадження реформи здійснюється поетапно. На підготовчому етапі (2023–2024 рр.) розроблено дорожню карту реформи, узгоджено законодавчу рамку, а органи місцевого самоврядування розпочали формування перспективної мережі академічних ліцеїв [2]. Із 1 вересня 2025 року стартував перший етап пілотування: 30 ліцеїв із 19 областей України розпочали апробацію моделі вибору учнями профілів і навчальних предметів [5]. З 1 вересня 2026 року, за даними Міністерства освіти і науки,

кількість пілотних закладів зросла приблизно до 150, що дало змогу залучити школи практично з усіх регіонів держави [5; 6]. Повномасштабне впровадження профільної середньої освіти заплановане на 2027/2028 навчальний рік, а завершення перехідного етапу – на 2029–2033 роки [2].

Модель профільної школи передбачає істотне оновлення архітектури мережі закладів освіти: академічні ліцеї виокремлюються в самостійні заклади III ступеня (10–12 класи), відокремлені від початкової та базової школи, що дає змогу зосередити ресурси на глибшій спеціалізації, забезпечити відповідну матеріально-технічну базу, лабораторії та кваліфікованих педагогів [2]. Водночас передбачено різні організаційні моделі закладів освіти – I–III ступенів (з 1 до 12 класу), II–III ступенів (з 5 до 12 класу) та власне III ступеня (з 10 до 12 класу), що дає змогу враховувати демографічну ситуацію в різних територіальних громадах [7].

Окремої уваги заслуговує проблема престижності професійної (професійно-технічної) освіти. Наразі, за даними Міністерства освіти і науки, лише близько 35 % випускників 9 класу обирають шлях професійної освіти, тоді як у Швейцарії, Німеччині та Австрії цей показник сягає майже 70% [2]. Реформа профільної середньої освіти покликана усунути штучну конкуренцію між школами за утримання учнів у 10–11 класах, розмежувавши базову й профільну ланки та зробивши профорієнтацію системною складовою навчання вже в 8–9 класах.

Важливим орієнтиром є й зарубіжний досвід профілізації старшої школи. У більшості країн Європи – Франції, Нідерландах, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Данії – учні до 6–7-го року навчання здобувають уніфіковану базову підготовку, після чого поступово визначаються з подальшою освітньою траєкторією [8]. Такий підхід поєднує принципи рівного доступу до якісної базової освіти з можливістю поглибленої, професійно зорієнтованої підготовки у старших класах, що є орієнтиром і для української моделі реформи.

Проте реалізація реформи супроводжується низкою викликів. По-перше, це потреба у масштабному підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, здатних викладати профільні курси на поглибленому рівні. По-друге, необхідність суттєвого оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, особливо у природничому та технологічному напрямах.

По-третє, забезпечення територіальної доступності профілів для учнів сільської місцевості шляхом розвитку багатопрофільних ліцеїв, підвезення учнів або створення пансіонів при ліцеях [2]. Не менш важливим є психолого-педагогічний супровід учнів на етапі вибору освітньої траєкторії, оскільки перехід від пасивного засвоєння знань до усвідомленого, компетентнісного, діяльнісного навчання вимагає зміни й самої культури освітнього процесу [9].

Отже, профільна середня освіта є логічним і водночас необхідним продовженням реформи «Нова українська школа», покликаним подолати перевантаженість навчальних програм, зменшити освітню нерівність між містом і селом та наблизити українську школу до практики розвинених країн Європи. Успішність реформи залежатиме від злагодженості дій усіх учасників освітнього процесу – держави, органів місцевого самоврядування, закладів освіти, педагогів і батьків, а також від послідовного дотримання визначеного таймлайну (2025–2033 рр.) за умови збереження фінансової та методичної підтримки з боку держави. У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на аналізі готовності педагогічних кадрів до роботи в умовах профільної диференціації та розробленні ефективних моделей профорієнтаційної роботи в базовій школі.

Список використаних джерел:

1. Концепція профільного навчання в старшій школі. *Завуч.* 2004. № 16 (2002). С. 14–24.

2. Реформа профільної середньої освіти: основні положення. *Освіта.UA* : онлайн-портал. URL: https://osvita.ua/school/reform/93150/ (дата звернення: 16.09.2026).

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20 (дата звернення: 16.09.2026).

4. Профільна реформа старшої школи: відповіді на найпоширеніші запитання. *Міністерство освіти і науки України* : офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/news/profilna-reforma-starshoi-shkoly-vidpovidi-na-naiposhyrenishi-zapytannia (дата звернення: 16.09.2026).

5. Дібрано перші 79 ліцеїв, які пілотуватимуть профільну реформу з 1 вересня 2026 року. *Міністерство освіти і науки України* : офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/news/dibrano-pershi-79-litseiv-iaki-pilotuvatymut-profilnu-z-1-veresnia-2026-roku (дата звернення: 16.09.2026).

6. Реформа профільної середньої освіти: 150 шкіл розпочнуть пілотне навчання у вересні 2026 року. *Вікна-новини* : офіційний сайт. URL: https://vikna.tv/dlia-tebe/osvita/ukrayina-perehodyt-na-yevropejski-standarty-osvity-detali/amp/ (дата звернення: 16.09.2026).

7. Із вересня п’ять шкіл Львова випробують нову модель старшої профільної освіти. *Zaxid.net* : онлайн-видання. URL: https://zaxid.net/iz_veresnyapyat_shkil_lvova_viprobuyut_novu_model_starshoyi_profilnoyi_osviti_n1644163/amp (дата звернення: 16.09.2026).

8. Зарубіжний досвід профільного навчання. *Освіта.UA* : портал. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/3521/ (дата звернення: 16.09.2026).

9. Профільна середня освіта: як зміниться навчання у старшій школі. *Освіта.UA* : портал. URL: https://osvita.ua/school/reform/94021/ (дата звернення: 16.09.2026).

Юлія ПЛЮСКВІК-БАРАН,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: plyuskvikjulia@gmail.com

Науковий керівник:
Марія БОЙКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

РАННЯ ПРОФІЛІЗАЦІЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність проблеми ранньої профілізації у закладах загальної середньої освіти зумовлена сучасними змінами в освітній системі України, спрямованими на забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. Із запровадженням Стандарту профільної середньої освіти особливої значущості набуває питання своєчасного виявлення освітніх потреб учнів та створення умов для свідомого вибору ними майбутнього профілю навчання.

Відповідно до Стандарту профільної середньої освіти, метою профільної школи є розвиток особистості здобувачів освіти, формування української національної та громадянської ідентичності, а також компетентностей, необхідних для життєвої стійкості, самостійності, відповідальності, ефективної комунікації, соціалізації та активної громадянської позиції. Досягнення визначених цілей потребує врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх здібностей, інтересів і професійних намірів, що актуалізує необхідність упровадження елементів профільної орієнтації на ранніх етапах навчання [1].

Рання профілізація у закладах загальної середньої освіти відкриває можливості для розвитку здібностей учнів і підготовки до усвідомленого вибору подальшого навчання. Її впровадження потребує врахування вікових особливостей дітей, підготовки педагогів і співпраці з батьками. Перспективи залежать від узгодження учнівських інтересів, очікувань родин

і ресурсів закладу. Маркетингова стратегія допомагає вивчати ці потреби та популяризувати освітні можливості школи.

Теоретичне підґрунтя становлять праці з освітніх змін, адаптивного управління та партнерства. М. Фуллан наголошує на розвитку взаємин, поширенні знань та узгодженості діяльності під час змін [3]. Г. Єльникова, М. Жук і С. Кретович пов'язують адаптивне управління з діалогом та самоорганізацією учасників задля спільної мети [2]. Ці підходи спрямовують увагу на командне планування й коригування практичної підготовки.

Ранню профілізацію розглядаємо як систему ознайомлення з різними сферами діяльності, освітніх і професійних проб та рефлексії, що готує до вибору напряму навчання. Для дітей молодшого віку пріоритетом є пізнання через гру та творчість. Викликом є запобігання передчасному звуженню інтересів: необхідно зберігати широку загальноосвітню основу й право дитини змінювати вибір.

Організаційним викликом є суперечність між потребою в індивідуалізації освітнього досвіду та усталеними способами організації роботи закладу. Учнівські інтереси потребують гнучких рішень, тоді як розклад, розподіл навантаження, ресурси й професійні ролі можуть обмежувати їх реалізацію. Перспективним є поступове оновлення цих механізмів, яке дає змогу розширювати освітні можливості без перевантаження учнів і педагогів.

Підґрунтям ранньої профілізації є вивчення освітніх потреб учнів і запитів батьківської спільноти. Доцільно поєднувати педагогічні спостереження, бесіди, опитування та самооцінювання. Електронні ресурси можуть полегшувати збір і узагальнення інформації. Використання інструментів ШІ потребує перевірки результатів педагогом і захисту персональних даних. Діагностика має бути системною та враховувати зміни інтересів дитини; одноразове тестування не може визначати її освітній маршрут.

Перспективним напрямом є створення послідовної системи освітніх і професійних проб. Дослідницькі завдання, міжпредметні проєкти, вибіркові модулі, творчі майстерні та співпраця з бізнесом і державними установами дозволяють учням перевіряти власні зацікавлення. Кожна проба має передбачати зрозумілу мету, самостійну дію, підтримку й осмислення

результату. Вікова відповідність завдань і наступність педагогічного супроводу забезпечують поступове зростання самостійності.

Кадровий виклик полягає в готовності педагогів супроводжувати учнівське самовизначення. Це потребує спільного планування, обміну спостереженнями й узгодженого зворотного зв'язку. Перспективними є наставництво, внутрішні майстер-класи, взаємне навчання, командне розроблення завдань та обмін міжнародним досвідом. Керівник має забезпечити зрозумілий розподіл відповідальності й реалістичне навантаження. Досвід педагогів доцільно використовувати для виявлення труднощів і коригування рішень.

Важливим викликом є узгодження очікувань батьків з інтересами й можливостями дитини. Партнерство школи та родини потребує системної організації [4]. Консультації, тематичні зустрічі й обговорення результатів освітніх проб допомагають визначати наступні кроки. Учні повинні мати можливість висловлювати пропозиції, оцінювати власний досвід і отримувати пояснення рішень. Перспективою є побудова взаємодії «Батьки – школа – діти» на основі поваги та підтримки самостійного вибору.

Перспективи ранньої профілізації пов'язані також із розвитком маркетингової стратегії закладу освіти. Вона охоплює вивчення потреб, формування пропозиції освітніх послуг, позиціонування та комунікацію з громадою. Її основою мають бути реальні можливості школи. Популяризацію доцільно здійснювати через дні відкритих дверей, пробні заняття, презентації учнівських проєктів, сайт і соціальні мережі. Викликом є відповідність публічних повідомлень щоденній практиці. Представлення результатів має відображати академічні досягнення, творчість, співпрацю та індивідуальний поступ.

Маркетингова діяльність потребує організаційного забезпечення: визначення відповідальних за комунікацію, планування інформаційної роботи та порядку опрацювання звернень. Її результативність доцільно оцінювати за поінформованістю родин, зрозумілістю освітньої пропозиції, якістю зворотного зв'язку та відповідністю очікувань отриманому досвіду. Показники цифрового охоплення можуть доповнювати цю оцінку.

Ресурсним викликом є доступність різноманітних освітніх можливостей. Розвиток просторів, придбання обладнання та співпраця з університетами, підприємствами, установами культури й громадськими

організаціями мають відповідати визначеним потребам. Партнери можуть розширювати досвід практичного застосування знань і знайомства з професіями. Ініціативи потребують педагогічного супроводу, безпечних умов та оцінки витрат. Психологічна підтримка й здоров'язбережувальні рішення сприяють участі дітей із різними потребами.

Подолання окреслених викликів потребує поетапної реалізації: діагностики, спільного планування, обмеженої апробації, оцінювання та розширення успішних практик. Основними ризиками є перевантаження, фрагментарність ініціатив, нерівність доступу й надмірний вплив дорослих на вибір. Моніторинг має враховувати доступність освітніх пропозицій і здатність учнів пояснювати свої інтереси, аналізувати досвід та обґрунтовувати наступний освітній крок.

Отже, перспективи ранньої профілізації полягають у розширенні освітнього досвіду, розвитку самопізнання та підготовці учнів до усвідомленого вибору. Їх реалізація потребує подолання педагогічних, організаційних, кадрових і ресурсних викликів. Партнерство з родинами та маркетингова стратегія сприяють узгодженню потреб, розвитку довіри й популяризації можливостей закладу. Подальшого дослідження потребують умови, за яких рання профілізація буде забезпечувати доступність різних освітніх маршрутів і підтримувати самостійність учнів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт профільної середньої освіти : затв. постановою КМУ від 25.07.2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 05.10.2026).

2. Єльникова Г., Жук М., Кретович С. Адаптивне управління закладами освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка».* 2023. Вип. 16 (31). DOI: 10.33296/2707-0255-16(31)-01.

3. Fullan M. Principals as Leaders in a Culture of Change. Ontario ; Toronto, 2002. 16 p. URL: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396053050.pdf (дата звернення: 06.10.2026).

4. Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., Van Voorhis F. L. School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. 2nd ed. Thousand Oaks : Corwin Press, Inc., 2002. 434 p. URL: https://www.govinfo.gov/app/details/ERIC-ED467082 (дата звернення: 06.10.2026).

Катерина СТОРОЖУК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: katyastorozhuk95@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мобільні застосунки стали звичним способом додаткової роботи з іноземною мовою, особливо для учнів і студентів, які постійно користуються смартфоном і можуть повертатися до навчального матеріалу протягом дня. Такий формат зручний тим, що не вимагає окремого тривалого заняття: слова, граматичні конструкції, аудіювання чи короткий текст можна опрацювати під час перерви, у транспорті або вдома, а складний матеріал повторити декілька разів. У студентському середовищі мобільне навчання часто використовується як доповнення до звичайних занять, а не як їх повна заміна. У дослідженні здобувачів вищої освіти зазначено, що мобільні інструменти відрізняються зручністю, гнучкістю та інтерактивністю, а значна частина студентів не бачить великої різниці між якістю засвоєння матеріалу традиційним способом і через застосунки [4, с. 428]. Це особливо корисно тоді, коли аудиторного часу для іноземної мови мало, а постійне повторення потрібне майже щодня.

Досить показовими є результати роботи з молодшими школярами. Під час навчання використовували Duolingo, Lingokids, Beelinguapp та Read Along, поєднуючи їх зі звичайними підручниками та роботою на уроці. В експериментальній групі мовна компетентність зросла з 55 % до 85 %, тоді як у контрольній – з 54 % до 65 %. Мовленнєва компетентність підвищилася з 50 % до 80 %, соціокультурна – з 45 % до 78 %, а навчально-стратегічна – з 48 % до 82 %. У самому джерелі зазначено: «Учні могли працювати у власному темпі, повторювати матеріал,

користуватися підказками та отримувати миттєвий зворотний зв'язок» [2, с. 12]. Саме можливість повторити вправу декілька разів і одразу побачити помилку відрізняє застосунок від ситуації, коли результат домашнього завдання перевіряється лише на наступному уроці.

При цьому різні програми краще використовувати для різних завдань. Duolingo зручний для коротких вправ із лексики й граматики, оскільки там є рівні, серії щоденних занять, бали та нагадування. Memrise більше орієнтований на запам'ятовування лексики за допомогою інтервального повторення й відео з мовленням реальних людей, а Quizlet дозволяє самостійно створювати набори карток із потрібними словами. Babbel використовує діалоги та ситуаційні вправи, тому більше підходить для тих, кому важливо побачити слово або граматичну конструкцію в контексті. Busuu також додає взаємодію між користувачами та можливість отримувати перевірку окремих завдань. Саме тому в одному дослідженні мобільні платформи розглядаються не як однакові програми, а як інструменти з різним набором можливостей [5, с. 2642].

В Україні такий формат можна добре використовувати під час професійної підготовки студентів. Наприклад, майбутньому фахівцю готельно-ресторанного бізнесу потрібні слова reservation, accommodation, guest service, menu, food safety, check-in, а студенту туристичного напряму – destination, itinerary, sightseeing, travel insurance, sustainable tourism. Цю лексику можна зібрати в окремий набір у Quizlet, спочатку пройти картки, потім тест, а після цього використати слова вже у власних реченнях або діалозі. Такий спосіб набагато практичніший, ніж просто виписати двадцять слів у зошит і один раз прочитати їх перед парою. Українським користувачам доступні також Promova та Preply: одна платформа більше працює з короткими мовними уроками й лексикою, інша дозволяє займатися з викладачем через мобільний пристрій.

Мобільне навчання іноземних мов часто описується через поняття MALL – Mobile-Assisted Language Learning. У статті про мобільні додатки прямо зазначено, що «мобільні додатки на основі концепції MALL забезпечують регулярність і персоналізацію мовної практики» [1, с. 38]. Їх найбільше використовують під час роботи з лексикою, граматикою, читанням та аудіюванням, оскільки ці завдання легко поділити на невеликі блоки і виконувати у зручний час. Водночас у статті звертається увага і на

слабше місце мобільних платформ – письмо та говоріння, адже короткі автоматичні вправи не завжди дають достатньо можливостей для створення власного висловлювання. Саме тому мобільну практику доцільно поєднувати з іншими видами роботи, де потрібно самостійно говорити, писати та реагувати на співрозмовника.

Для студентів старших курсів застосунки можуть використовуватися вже для складніших завдань, а не тільки для заучування слів. Прикладом є Readlang, який дає можливість читати фаховий текст іноземною мовою та отримувати переклад незнайомого слова без переходу на іншу сторінку. У джерелі зазначено, що платформа «забезпечує контекстне читання з можливістю миттєвого перекладу слів і фраз» [3, с. 144]. Для одного з навчальних завдань пропонується виділити 12–15 ключових термінів, знайти 5–7 характерних словосполучень, скласти 6 запитань до прочитаного, а потім написати резюме на 10–12 речень із використанням щонайменше семи термінів. Тут уже видно різницю між простим натисканням правильної відповіді та реальною роботою з мовою, де нову лексику потрібно застосувати у власному тексті. У мобільних застосунків є і психологічна перевага, яка добре відчувається під час щоденного навчання. Помилка в телефоні не сприймається так гостро, як неправильна відповідь перед цілою групою, тому вправу можна спокійно повторити ще раз. Бали, рівні, серії занять та короткі щоденні цілі підтримують регулярність, особливо на початковому етапі, коли результат ще майже непомітний. Але така система має і слабку сторону: користувач іноді починає більше стежити за кількістю балів або тривалістю серії, ніж за тим, чи може реально використати вивчене слово в розмові.

Є й проблема самого смартфона. Поряд із навчальним застосунком знаходяться Telegram, Instagram, TikTok, YouTube та інші сервіси, тому заплановані десять хвилин роботи з англійською легко перетворюються на значно довший перегляд стороннього контенту. Крім того, правильні відповіді у тесті ще не означають, що людина зможе швидко сформулювати те саме речення під час розмови. Через це мобільні програми краще працюють як регулярна додаткова практика, де повторюється лексика, граматика, читання й аудіювання, а говоріння та письмо закріплюються вже через інші завдання.

Результативність мобільного навчання найбільше залежить від того, для чого саме використовується програма. Для словникового запасу зручні

Quizlet, Memrise або Duolingo, для читання – Readlang чи Beelinguapp, для коротких діалогів і ситуаційних вправ – Babbel, Busuu або інші подібні сервіси. Відмінність у результатах учнів, де окремі компоненти іншомовної компетентності зростали більш ніж на 30 відсоткових пунктів, свідчить, що мобільна практика може давати помітний ефект, якщо вона не випадкова, а регулярна. Смартфон у такому разі не замінює заняття з іноземної мови, але дає змогу значно частіше повертатися до матеріалу й використовувати час, який без мобільного формату взагалі не був би витрачений на навчання.

Список використаних джерел:

1. Алексахіна Т. О. Мобільні додатки та хмарні сервіси у формуванні іншомовної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 87. С. 38–42. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/87/87_2025.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

2. Гаращук К. В. Використання мобільних застосунків для формування іншомовної компетентності у молодших школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. № 27. С. 1–15. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1749 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Кравчук Т. Аналіз функціональних можливостей цифрових застосунків для іншомовної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2026. № 1 (58). С. 142–147. URL: https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/358892 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Лук'янець Г. В. Вивчення іноземних мов через мобільні застосунки: організаційний, оцінний та психологічний аспекти. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2025. Вип. 1 (27). С. 428–438. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/13a0b1d4-c5a0-45ad-ae12-927bd155708e (дата звернення: 10.10.2026).

5. Петрик Л. В., Ситник О. І., Лобода О. В., Чаплінська Н. О. Мобільні застосунки у вивченні іноземної мови: аналіз ефективності. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 11 (51). С. 2637–2645. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/31675 (дата звернення: 10.10.2026).

Микола ФЕДОРУЦ,
кандидат педагогічних наук,
директор Тернопільського академічного ліцею
«Українська гімназія» ім. І. Франка
Тернопільської міської ради (м. Тернопіль)
e-mail: mykolafedoruts@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ (на прикладі ТАЛУГ ім. І. Франка)

Реформа профільної середньої освіти змінює не лише структуру старшої школи, а й саму логіку організації освітнього процесу: від наперед визначеного набору предметів – до побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня. Закон України «Про освіту» трактує її як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу, сформований з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти [1]. Державний стандарт профільної середньої освіти передбачає вибір профілю, навчальних предметів і курсів, а також профільно-адаптаційний цикл у 10 класі [2]. Проте саме по собі меню профілів ще не гарантує усвідомленого рішення. Вибір стає реальним тоді, коли учень розуміє альтернативи, співвідносить їх із власними інтересами й можливостями, отримує досвід практичної діяльності та має право аргументовано скоригувати траєкторію.

Мета дослідження – обґрунтувати організаційно-педагогічні умови забезпечення усвідомленого вибору профілю та узагальнити досвід їх реалізації під час передпілотування реформи у Тернопільському академічному ліцеї «Українська гімназія» ім. І. Франка. Використано аналіз нормативних документів і наукових праць, вивчення освітньої програми та організаційних матеріалів ліцею, педагогічне спостереження, аналіз первинного опитування учнів і опис конкретного випадку впровадження.

Усвідомлений вибір профілю визначаємо як особистісно прийняте, інформаційно обґрунтоване і рефлексивне рішення учня щодо напряму поглибленого навчання. Воно спирається на розуміння власних інтересів, здібностей і навчальної готовності; знання доступних альтернатив та пов’язаних із ними освітніх і професійних перспектив; досвід випробування

себе в діяльності; готовність відповідати за рішення і, за потреби, переглянути його впродовж адаптаційного циклу. Отже, показником усвідомленості є не незмінність вибору, а здатність учня пояснити, що саме підтвердило або змінило його рішення.

Теоретичною основою такого розуміння є кілька взаємодоповнювальних підходів. У теорії самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі автономна мотивація пов'язана із задоволенням потреб в автономії, компетентності й пов'язаності [5]. Для старшокласника це означає відчуття авторства рішення, віру у здатність опанувати обраний напрям і безпечний діалог із педагогами та батьками. Соціально-когнітивна теорія кар'єри пояснює освітній вибір взаємодією інтересів, самоефективності, очікуваних результатів, цілей, підтримки і бар'єрів [6, с. 79–122]. Теорія очікуваної цінності акцентує на очікуванні успіху та суб'єктивній цінності діяльності – її цікавості, значущості, корисності й можливій «вартості» для учня [7]. У практичній площині ці положення зводяться до чотирьох запитань: «Що мені цікаво?», «Чи зможу я досягти успіху?», «Як цей профіль пов'язаний із моїми планами?» і «Яка підтримка мені потрібна?». Українські дослідники також наголошують, що профілізація має враховувати потреби й готовність учнів, педагогічний і ресурсний потенціал закладу та запити громади [3, с. 8–13; 4, с. 52–55].

На основі теоретичного аналізу й практики передпілотування виокремлено чотири взаємопов'язані організаційно-педагогічні умови. Перша – інформаційно-діагностична: учень має одержати зрозумілу інформацію про зміст і вимоги профілів, зіставити її зі своїми інтересами, мотивами та навчальною готовністю. Друга – варіативно-організаційна: вибір повинен бути підкріплений реальною пропозицією профілів і курсів, змінними групами та розкладом, який допускає індивідуальні комбінації. Третя – діяльнісно-партнерська: учень має випробувати себе у проєкті, лабораторній роботі, дослідженні чи професійній пробі, а співпраця із закладами вищої освіти, науковцями та фахівцями розширює межі шкільного досвіду й пов'язує профіль із подальшими освітніми та професійними перспективами. Четверта – супровідно-коригувальна: консультації, диференційовані завдання, рефлексивні бесіди і регулярний аналіз даних допомагають подолати труднощі, оцінити обґрунтованість

рішення та, за потреби, скоригувати курси, групи, розклад або індивідуальну освітню траєкторію.

Передпілотну модель у ліцеї впроваджено у 2025/2026 навчальному році. Вона охопила п'ять 10-х класів. Освітню пропозицію сформовано у трьох кластерах, у межах яких учні могли обирати п'ять профілів: фізико-математичний, ІТ (інформаційно-технологічний), природничий, філологічний та історико-правовий. Первинний запит зібрано за допомогою Google-форми. Учні зазначали бажаний напрям і мотиви вибору, серед яких – власні здібності та інтереси, рекомендації батьків, перспективи подальшого навчання і професійного становлення. Ці відповіді використовувалися не для відбору «сильніших», а як підстава для проєктування освітньої пропозиції й виявлення учнів, яким потрібна додаткова консультація.

Найскладнішим виявилося переведення індивідуального вибору в організаційну модель. Для вибіркових компонентів сформовано групи змінного складу, що об'єднували учнів різних класів і профілів. Єдина матриця годин дала змогу синхронізувати курси, а кластеризація кабінетів – раціональніше використати навчальні приміщення та обладнання. Таким чином, розклад перестав бути лише технічним документом: він став механізмом реалізації освітньої траєкторії. Важливо, що варіативність підтримували авторські курси педагогів, модельні програми, консультації та співпраця з Малою академією наук. У цьому контексті реальний вибір вимірюється не кількістю назв у навчальному плані, а тим, чи може учень фактично потрапити до обраної групи і працювати за відповідним змістом.

Діяльнісно-партнерську умову реалізовано у співпраці з чотирма закладами вищої освіти Тернополя – ТНПУ ім. В. Гнатюка, ТНМУ ім. І. Горбачевського, ЗУНУ і ТНТУ ім. І. Пулюя. Формат «Один день в університеті» поєднував лекції, практикуми, лабораторні заняття та професійні проби. У межах освітньо-наукового проєкту «Наука у партнерстві» 40 учнів працювали командами на базі університетів, відвідували лабораторії, взаємодіяли з науковцями та готували результати до публічного представлення. Такі активності виконували подвійну функцію: розвивали дослідницькі компетентності й водночас давали змогу перевірити уявлення про профіль у реальній діяльності. Для частини учнів підтвердження інтересу є результатом; для інших не менш цінним

результатом стає своєчасне усвідомлення невідповідності первинних очікувань.

Супровідно-коригувальна умова передбачає, що моніторинг доцільно будувати не як громіздке анкетування, а як короткий повторюваний цикл «дані – рішення – корекція». Уже наявними джерелами доказів є первинна Google-форма, списки профілів і змінних груп, розклад, облік участі у лабораторіях і партнерських подіях, учнівські проєкти, заяви про зміну курсу та рішення педагогічної ради. Їх зіставлення дозволяє встановити структуру попиту, доступність першого вибору, охоплення освітніми пробами й організаційні зміни, здійснені після аналізу запиту. Ці дані варто доповнювати лише короткою рефлексією учня: наскільки він може пояснити свій вибір, що вплинуло на рішення, чи підтвердилося воно після навчального досвіду та яка підтримка була найкориснішою.

Отже, забезпечення усвідомленого вибору профілю є не окремим профорієнтаційним заходом, а системою узгоджених управлінських і педагогічних рішень. Інформація без реальної варіативності залишає вибір декларативним; варіативність без практичних проб не дає учневі перевірити власні очікування; проби без супроводу й можливості корекції можуть посилити страх помилки. Досвід Тернопільського академічного ліцею «Українська гімназія» ім. І. Франка свідчить, що дієвою основою індивідуальної траєкторії є поєднання діагностики інтересів, п’яти профілів, гнучкої організації груп, партнерства з університетами, дослідницьких практик і постійного зворотного зв’язку. У такій моделі зміна профілю в 10 класі не трактується як невдача: вона може бути свідченням того, що профільно-адаптаційний цикл справді працює, а учень набуває здатності відповідально керувати власним освітнім вибором.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 19.09.2026).

2. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п (дата звернення: 19.09.2026).

3. Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І., Павловська О., Борзенкова Т. Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання

в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника.* 2025. № 35. С. 6–17. DOI: 10.32405/2411-1309-2025-35-6-17.

4. Алєксєєва С. Дидактичний потенціал профільної середньої освіти України у контексті досвіду країн Європи. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 2. С. 51–56. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-2-51-56.

5. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology.* 2020. Vol. 61. Art. 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

6. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior.* 1994. Vol. 45, No. 1. P. 79–122. DOI: 10.1006/jvbe.1994.1027.

7. Eccles J. S., Wigfield A. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology.* 2020. Vol. 61. Art. 101859. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101859.

Юлія ШЕВЧУК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)
e-mail: yuljasjachevchuk08@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МАЦЕРА,
старший викладач
Вінницького торговельно-економічного інституту
Державного торговельно-економічного університету (м. Вінниця)

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ У МУЗИКУ ТА ПІСНІ

Англомовні пісні дають можливість одночасно працювати з вимовою, лексикою, граматикою та сприйняттям мови на слух, причому нові слова звучать не окремо, а в певній ситуації, разом з інтонацією та емоціями. Ритм і мелодія допомагають утримувати в пам'яті фрази, які при звичайному заучуванні можуть швидко забуватися. Пісню можна слухати багато разів без відчуття, що одна й та сама вправа постійно повторюється. При цьому важливий сам вибір матеріалу: композиція має відповідати рівню студентів, містити зрозумілу вимову, корисну лексику та нормальний темп. Для навчальної роботи краще підходить не випадкова популярна пісня, а така, з якою можна зробити кілька різних завдань – від розпізнавання слів на слух до обговорення змісту.

Ефективність такого підходу перевірялася на 51 старшокласнику, яких поділили на експериментальну та контрольну групи. На початку високий рівень аудитивної компетентності мали 20 % учасників експериментальної групи та 18 % контрольної. Після роботи з англомовними піснями частка учнів із високим рівнем в експериментальній групі зросла до 38 %, тоді як у контрольній – до 23 %. Найпомітнішою була зміна низького рівня: в експериментальній групі він скоротився з 44 % до 12 %, тобто на 32 відсоткові пункти, тоді як у контрольній – з 45 % до 40 % [5, с. 1370]. Для занять використовували композицію Ed Sheeran і Justin Bieber «I Don't Care». Учні спочатку прогнозували зміст за назвою та ключовими словами, потім слухали композицію, співвідносили почуте із зображеннями, відповідали на питання, визначали true/false, заповнювали пропуски, а в

кінці створювали діалог та переказували зміст. Такий набір завдань показує, що пісня може займати повноцінну частину заняття, а не просто звучати наприкінці для розваги.

Ще одна зручна методика будується за схемою «до прослуховування – під час прослуховування – після прослуховування». До першого прослуховування можна дати 5–7 слів із тексту та попросити припустити, про що буде композиція. Під час другого – вставити пропущені слова, знайти конкретну граматичну конструкцію або відзначити правильні твердження. Уже після прослуховування матеріал переходить у говоріння та письмо. Наприклад, для пісні Bruno Mars «Count on Me» пропонуються вирази count on somebody, be there for somebody, a shoulder to cry on, be lost in the dark. Студенти пояснюють їх, складають власні речення, обговорюють дружбу в групах по 3–4 особи, а потім можуть написати мініесе на 8–10 речень. Є й більші завдання – створити субтитри до 8–10 ключових рядків або записати груповий подкаст тривалістю 3–4 хвилини, використовуючи 5–7 нових виразів [4, с. 136].

Такий формат добре працює і з граматикою. У «Count on Me» можна окремо знайти конструкції If + Present, will + Verb, а потім переробити їх із When або створити власні приклади. Інший варіант – взяти один куплет і змінити граматичний час, перетворити твердження на запитання або замінити will на might чи could. Граматика тоді не виглядає як набір відірваних речень, тому що зміна форми одразу впливає на зміст і настрій композиції. Після цього студенти можуть порівняти оригінальний та змінений варіанти і пояснити, що саме змінилося.

Для складнішого рівня пісню можна використовувати ще й для перекладу. У кіно-мюзиклі «Wicked» пісні передають значну частину сюжету, тому перекладачеві потрібно одночасно зберігати зміст, ритм, мелодійність і природність українського тексту. Наприклад, у «Defying Gravity» англійська фраза передається не буквально, а перебудовується так, щоб працювати в музичному контексті. У «Popular» також використовуються контекстуальні заміни, коли буквальний відповідник поступається варіанту, який краще відповідає ритму та ситуації [1, с. 37]. Для студента це можна перетворити на практичне завдання: спочатку зробити буквальний переклад двох-трьох рядків, потім спробувати зберегти ритм, а після цього порівняти свій варіант із професійним дубляжем.

Так одночасно опрацьовуються лексика, значення слова в контексті та різниця між дослівним і природним перекладом.

Цікавий матеріал дають і пісні, де мова пов'язана з культурою, міфологією або певною субкультурою. У сучасних рок-композиціях один і той самий образ може набувати зовсім різних значень залежно від виконавця та сюжету. Для аналізу можна використовувати, наприклад, «Flight of the Ravens» гурту Brothers of Metal, «The Blackest Crow» Megadeth, «Yellow Raven» Scorpions, «There's a Crow on the Barrow» Falconer або композиції Blind Guardian [2]. Тут завдання вже не обмежується перекладом слова raven чи crow. Можна зібрати словосполучення навколо одного образу, порівняти його значення у двох композиціях, визначити емоційне забарвлення та подивитися, як текст створює власний культурний або міфологічний світ. Така робота більше підходить студентам із рівнем B1–B2, коли базової лексики вже достатньо для аналізу змісту.

Не кожна відома композиція однаково зручна для навчання. Надто швидкий темп, нечітка вимова, велика кількість сленгу або дуже складні культурні натяки можуть зробити прослуховування майже марним. Для студентів немовних спеціальностей доцільніше підбирати матеріал із повторюваними фразами, чіткою артикуляцією та темою, яку можна продовжити в обговоренні. Пісні можуть знижувати страх помилки й мовну тривожність, оскільки робота проходить у більш емоційно комфортному форматі. Водночас саме прослуховування без завдань ще не означає навчання. Якщо просто увімкнути композицію, більшість уваги піде на мелодію, а незнайомі слова так і залишаться незрозумілими.

Практичну модель роботи можна побудувати навіть на одному занятті. Спочатку подається назва композиції та 5 ключових слів, далі студенти прогнозують тему. Під час першого прослуховування визначається загальна ідея, під час другого – заповнюються пропуски або вибираються правильні слова. Потім виділяються 5–7 корисних словосполучень, з ними складаються власні речення, а завершенням стає короткий діалог або обговорення.

Для сильнішої групи можна додати переклад, власний куплет чи невеликий подкаст. Використовувати пісенний матеріал лише як «нагороду» наприкінці заняття недоцільно, тому що лексичні, граматичні й

фразеологічні конструкції можуть бути повноцінною частиною основної роботи [3, с. 664].

Музика також допомагає тренувати те, що складно відпрацьовувати тільки за підручником – інтонацію, зв'язне мовлення і природний ритм англійської. Коли одна й та сама фраза кілька разів повторюється разом із мелодією, легше запам'ятовується наголос і звучання цілої конструкції. При цьому студент чує не окреме слово, а його зв'язок із сусідніми словами. Саме тому пісні можуть бути корисними і на початковому, і на вищому рівні, але завдання повинні відрізнятися. На A1–A2 доречні пропуски, повторення слів і прості питання до змісту, на B1–B2 – фразеологізми, дискусії, переклад, переказ і граматичні трансформації, а на більш високому рівні – культурний або стилістичний аналіз.

Пісенний матеріал найбільше дає результат тоді, коли музика не відділяється від конкретної мовної роботи. Дані експерименту з аудіюванням показали зростання частки учнів із високим рівнем із 20 % до 38 % та різке скорочення низького рівня, а практичні моделі з «Count on Me», «I Don't Care», «Bang Bang» чи композиціями з «Wicked» показують, наскільки різними можуть бути завдання. Одну пісню можна використати для аудіювання, другу – для граматики, третю – для перекладу або культурного аналізу. Саме така робота робить музику не фоновою розвагою, а реальним матеріалом для розширення словникового запасу, покращення вимови, розуміння англійської на слух і більш впевненого використання мови.

Список використаних джерел:

1. Герасименко О., Павловська М. Застосування перекладацьких трансформацій у процесі перекладу англомовних пісень в мюзиклах (на матеріалах американського кіно-мюзиклу «Чародійка»). *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія*. 2025. № 852. С. 33–43. URL: https://journals.chnu.edu.ua/gp/article/view/764 (дата звернення: 10.10.2026).

2. Колесник О. Ворон у міфі та мові. Частина 2: когнітивно-семіотичний аналіз сучасних англомовних пісень рок-виконавців. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія:*

Германська філологія. 2026. № 858–859. С. 108–124. URL: https://journals.chnu.edu.ua/gp/article/view/1119 (дата звернення: 10.10.2026).

3. Лялько С. В. Актуалізація використання англомовних пісень на заняттях англійської мови та сучасні методи роботи з аудиторією у ВНЗ. *Грааль науки*. 2025. № 51. С. 662–670. URL: https://www.researchgate.net/publication/410134521_AKTUALIZACIA_VIKORISTANNA_ANGLOMOVNIH_PISEN_NA_ZANATTAH_ANGLIJSKOI_MOVI_TA_SUCASNI_METODI_ROBOTI_Z_AUDITORIEU_U_VNZ (дата звернення: 10.10.2026).

4. Татарін В. П. Використання пісенного матеріалу для подолання бар'єрів у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 90. С. 132–138. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/90/27.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

5. Юмрукуз А. А., Фокша О. М. Використання пісенного матеріалу для розвитку аудитивної компетентності учнів. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 11 (41). С. 1362–1372. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/31827 (дата звернення: 10.10.2026).

СЕКЦІЯ № 6.

НАПРЯМИ І ЗМІСТ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Тетяна БОЛОТНИКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки й менеджменту освіти,
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради (м. Херсон)
e-mail: btania92@ukr.net

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКІВ У ШКІЛЬНИХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1927–2020 рр.)

Важливим завданням історико-педагогічної науки є систематизація накопиченого досвіду фізкультурної освіти підлітків, визначення закономірностей її становлення та розвитку, а також обґрунтування хронологічних меж історичних періодів, які відображають якісні зміни в організації фізичного виховання учнівської молоді.

Необхідність розроблення періодизації розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України упродовж 1927-2020 рр. визначається потребою встановлення взаємозв'язку між суспільно-політичними трансформаціями, змінами нормативно-правового регулювання, розвитком педагогічної науки та практикою фізичного виховання. Актуальність дослідження посилюється необхідністю визначення історичних передумов сучасної модернізації фізкультурної освіти.

Історико-педагогічні засади розвитку школи, педагогічної думки та національних традицій фізичного виховання висвітлено у працях І. Боберського, О. Бутовського, Г. Ващенка, С. Гайдучка, В. Кравця, В. Кузьменка, Г. Мешко, Є. Приступи, С. Русової, С. Сірополка, Н. Слюсаренко, В. Сухомлинського, Г. Терещука, О. Тисовського, П. Франка, А. Цьося та інших.

Безпосередньо історичні особливості становлення й розвитку фізичного виховання, фізичної підготовки та фізкультурної освіти учнівської молоді досліджували Е. Вільчковський, Т. Плачинда, В. Приходько, І. Рощін, О. Цибанюк, А. Цьось.

Водночас наявні наукові праці переважно розкривають окремі історичні періоди, організаційні форми або теоретико-методичні аспекти фізичного виховання. Це актуалізує необхідність комплексного історико-педагогічного осмислення розвитку фізкультурної освіти підлітків у взаємозв'язку шкільної та позашкільної складових.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні періодизації розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України впродовж 1927–2020 рр. на основі комплексного історико-педагогічного аналізу.

Основними критеріями виокремлення історичних періодів визначено: зміни державної освітньої політики та нормативно-правового регулювання фізичного виховання; трансформацію мети й завдань фізкультурної освіти; еволюцію її змісту, організаційних форм, методів і засобів; зміну педагогічних підходів до фізичного розвитку, виховання та збереження здоров'я підлітків та ін.

На основі зазначених критеріїв у розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України впродовж 1927–2020 рр. виокремлено чотири історичні періоди: 1 – становлення (1927–1940 рр.); 2 – військового спрямування (1941–1959 рр.); 3 – інституціоналізації (1960–1990 рр.); 4 – національного відродження та євроінтеграції (1991–2020 рр.).

Перший період – період становлення – характеризувався формуванням нормативно-правових, організаційних і теоретико-методичних засад фізкультурної освіти підлітків, поступовим включенням фізичного виховання до структури шкільного навчання та розвитком організованих форм позашкільної фізкультурно-спортивної діяльності. Нижня хронологічна межа – 1927 р. – пов'язана з оновленням навчальних програм і посиленням державної уваги до фізичного виховання школярів. Важливого значення набули процеси нормативного впорядкування освітньої діяльності, розширення мережі навчальних закладів та

формування організаційних передумов для систематичного залучення дітей і підлітків до фізичної культури [4].

Важливим етапом стало створення секцій фізичної культури при окружних учбово-методичних комісіях, діяльність яких спрямовувалася на організаційно-методичне забезпечення фізичного виховання, впровадження навчальних програм, вивчення стану фізкультурної роботи та здійснення контролю за її організацією. Запровадження таких структур свідчило про поступовий перехід від локальних ініціатив до централізованої моделі управління фізкультурною освітою [3].

Водночас нормативне регулювання не завжди супроводжувалося належною практичною реалізацією. Зокрема, недостатня взаємодія органів народної освіти та рад фізичної культури негативно позначалася на систематичності фізичного виховання в навчальних закладах [5].

Другий період розвитку – період військового спрямування – фізкультурної освіти підлітків визначався впливом Другої світової війни, її наслідків і повоєнного відновлення освітньої та фізкультурно-спортивної інфраструктури.

Воєнні події зумовили істотні зміни в організації освітнього процесу, функціонуванні навчальних закладів та реалізації завдань фізичного виховання. В умовах порушення нормальної діяльності шкільної мережі, евакуації, окупації територій і руйнування матеріально-технічної бази можливості систематичної фізкультурної освіти були суттєво обмежені.

Особливого значення набували організаційні форми, пов’язані з військово-патріотичним вихованням, фізичною підготовкою молоді до можливого виконання оборонних завдань, а також підтриманням фізичної працездатності.

Повоєнний етап характеризувався поступовим відновленням діяльності навчальних закладів, спортивних споруд, фізкультурних майданчиків та організаційних структур фізичного виховання. Важливим напрямом державної освітньої політики стало відновлення систематичного фізичного виховання школярів, удосконалення навчальних програм, посилення організаційно-методичного керівництва та забезпечення умов для масового залучення дітей і підлітків до фізкультурно-спортивної діяльності.

Третій період – період інституціоналізації (1960–1990 рр.) – характеризувався зміцненням організаційної структури фізкультурної освіти, систематизацією навчально-методичного забезпечення, розвитком дитячо-юнацького спорту, поступовим розширенням педагогічних підходів до фізичного виховання підлітків та мав два субперіоди: перший субперіод – 1960–1975 рр. – систематизація та модернізація фізичного виховання; другий субперіод – 1976–1990 рр. – педагогізація й гуманізація фізкультурної освіти [2].

Період національного відродження та євроінтеграції (1991–2020 рр.) виступив четвертим періодом, який пов'язаний зі становленням незалежної Української держави, трансформацією освітньої політики, формуванням національної системи фізкультурної освіти та поступовим утвердженням компетентнісного, особистісно орієнтованого й здоров'язбережувального підходів.

Після проголошення незалежності України нормативно-правове забезпечення розвитку фізкультурної освіти поступово переорієнтовувалося на пріоритети національного виховання, збереження здоров'я, забезпечення всебічного розвитку особистості та реалізації її освітніх потреб [1].

Упродовж 2004–2020 рр. розвиток фізкультурної освіти підлітків характеризувався поглибленням процесів модернізації її змісту, організаційних форм і методів відповідно до європейських освітніх тенденцій та пріоритетів реформування української школи. Важливим напрямом стало поступове впровадження компетентнісного підходу.

Результати історико-педагогічного аналізу дали змогу систематизувати визначені періоди та субперіоди розвитку фізкультурної освіти підлітків (табл. 1).

Таблиця 1

Періодизація розвитку фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України (1927–2020 рр.)

Назва періоду	Субперіоди	
	1 субперіод	2 субперіод
Період становлення (1927–1940 рр.)	1927–1932 рр. – інституційне становлення радянської системи фізичного виховання	1933–1940 рр. – ідеологізація та централізація фізкультурної освіти
Період військового	1941–1945 рр. –	1946–1959 рр. –

спрямування (1941–1959 рр.)	Друга світова війна	відбудова та розвиток масового спорту
Період інституціоналізації (1960–1990 рр.)	1960–1975 рр. – систематизація та модернізація фізичного виховання	1976–1989 рр. – педагогізація й гуманізація фізкультурної освіти
Період національного відродження та євроінтеграції (1991–2020 рр.)	1990–2003 рр. – перехідний період: від радянської до національної моделі	2004–2020 рр. – європейська інтеграція та інноваційний розвиток

Отже, проведений історико-педагогічний аналіз дає підстави стверджувати, що розвиток фізкультурної освіти підлітків у шкільних та позашкільних навчальних закладах України впродовж 1927–2020 рр. характеризувався послідовними змінами нормативно-правового регулювання, організаційних моделей, теоретико-методичних підходів, змісту, форм і методів фізичного виховання, що відображали трансформацію державної освітньої політики та суспільних потреб.

Список використаних джерел:

1. Болотникова Т. Г. Нормативно-правове забезпечення позашкільної фізкультурно-спортивної роботи в Україні за часів Незалежності, Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2025, № 3 (143). С. 437-451. URL: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/437-451 (дата звернення: 10.10.2026).
2. Болотникова Т.Г. Позашкільна фізкультурна робота з підлітками у повоєнні роки (1946-1948 рр.). *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / ред. кол. В. В. Кузьменко (голова). 2024. № 57. С. 115–121. URL: https://doi.org/10.37915/pa.vi57.598 (дата звернення: 10.10.2026).
3. Положення «Про секції фізкультури при Округових Учбово-Методичних Комісіях (ОУМК) Окрінспо». *Бюлетень Народного комісаріату освіти.* 1928. №19 (106). С. 24–25.
4. Постанова Колегії НКО УСРР «Про організацію інспектури фізичної культури». *Бюлетень Народного комісаріату освіти.* 1927. № 16 (52). С. 4.
5. Циркуляр НКО УСРР «Про інспектування-інструктування фізкультурного виховання по масових школах». *Бюлетень Народного комісаріату освіти*. 1929. № 19 (158). С. 17–18.

Руслан ДОВГОШИЯ,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: okiki77777@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана КІКІНЕЖДІ,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ШКІЛЬНА МЕДІАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПІДЛІТКІВ

Сучасний освітній простір характеризується зростанням уваги до проблеми конструктивного врегулювання конфліктів, розвитку культури ненасильницького спілкування та формування безпечного освітнього середовища. Особливої актуальності ці питання набувають у підлітковому віці, коли міжособистісні відносини стають провідною сферою соціалізації особистості, а конфлікти з однолітками нерідко виступають важливим чинником особистісного становлення. У зв`язку з цим одним із перспективних напрямів удосконалення системи міжособистісної взаємодії в закладах освіти виступає шкільна медіація.

Відповідно до Закону України «Про медіацію» медіація визначається як позасудова, добровільна, конфіденційна та структурована процедура, під час якої сторони за допомогою медіатора намагаються запобігти виникненню або врегулювати конфлікт шляхом переговорів. Хоча законодавче визначення насамперед стосується загальної сфери застосування медіації, його основні принципи активно використовуються і в освітньому середовищі (Закон України «Про медіацію», 2021) [3; 6].

У сучасній педагогічній та психологічній літературі шкільна медіація розглядається як система заходів, спрямованих на формування культури мирного врегулювання конфліктів, розвиток навичок конструктивної комунікації та відповідальної поведінки учасників освітнього процесу [2; 5; 7].

На відміну від традиційних дисциплінарних підходів, орієнтованих переважно на встановлення винуватця та застосування санкцій, медіація ґрунтується на принципах діалогу, взаємоповаги, добровільності та співробітництва [9].

Теоретичним підґрунтям шкільної медіації виступає відновний підхід (restorative approach), який передбачає відновлення порушених взаємин між учасниками конфлікту та усвідомлення ними відповідальності за власні дії. На думку Г. Зера (Zehr, 2015), відновний підхід спрямований не на покарання, а на подолання наслідків конфлікту через діалог, взаєморозуміння та пошук рішень, які задовольняють інтереси всіх сторін [1]. У такому контексті конфлікт розглядається не лише як негативне явище, а й як можливість для розвитку соціальної відповідальності та вдосконалення навичок міжособистісної взаємодії.

Особливого поширення в освітній практиці набула модель медіації однолітків (peer mediation), яка передбачає залучення спеціально підготовлених учнів до врегулювання конфліктів між своїми ровесниками. Дослідження засвідчують, що підлітки часто охочіше сприймають допомогу від однолітків, ніж від дорослих, що підвищує ефективність медіаційного процесу та сприяє формуванню довірливих взаємин у шкільному середовищі [8].

Важливим елементом упровадження медіації в закладах освіти є діяльність Шкільних служб порозуміння. Такі служби створюються з метою профілактики конфліктів, розвитку навичок мирного врегулювання суперечностей, запобігання булінгу та формування культури діалогу серед учнів. Досвід функціонування Шкільних служб порозуміння в Україні демонструє їх позитивний вплив на психологічний клімат учнівських колективів, зниження рівня агресії та розвиток соціальної відповідальності школярів [4].

Психологічна цінність шкільної медіації полягає в тому, що вона безпосередньо сприяє розвитку тих компонентів міжособистісної взаємодії, які були визначені в попередніх підрозділах дослідження. Насамперед це стосується комунікативного компонента. У процесі медіації підлітки опановують навички активного слухання, конструктивного діалогу, аргументованого висловлення власної позиції та врахування інтересів

співрозмовника. Саме ці вміння становлять основу ефективної комунікативної компетентності особистості.

Не менш важливим є вплив медіації на емоційний компонент міжособистісної взаємодії. Участь у медіаційних процедурах сприяє розвитку емоційної компетентності, емпатії, здатності усвідомлювати власні переживання та розуміти емоційний стан інших людей. Підлітки навчаються контролювати власні емоційні реакції, знижувати рівень агресії та конструктивно реагувати на конфліктні ситуації.

Значний потенціал шкільна медіація має також щодо розвитку поведінкового компонента міжособистісної взаємодії. У процесі медіації формується орієнтація на співробітництво, взаємну відповідальність і пошук взаємовигідних рішень. Такі моделі поведінки відповідають конструктивним стратегіям врегулювання конфліктів і сприяють формуванню соціально зрілої особистості.

Отже, шкільна медіація виступає не лише технологією врегулювання конфліктів, а й ефективним засобом розвитку міжособистісної взаємодії підлітків. Її використання створює умови для формування комунікативної компетентності, емоційної саморегуляції, емпатії та конструктивних моделей поведінки, що є важливими чинниками успішної соціалізації особистості в сучасному суспільстві. Саме тому впровадження медіаційних практик у закладах освіти доцільно розглядати як один із перспективних напрямів психологічного супроводу розвитку підлітків.

Список використаних джерел

1. Зер Г. Маленька книга відновного правосуддя / пер. з англ. Київ : Видавець Заславський, 2020. 80 с.
2. Калашник Н. Г., Гречанінова О. В. Шкільна медіація як інструмент формування безпечного освітнього середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. С. 116–120.
3. Марина Ю. Ю. Закон України «Про медіацію»: основні положення та перспективи застосування. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2023. Вип. 1. С. 108–113.

4. Матеріали Українського центру порозуміння щодо впровадження Шкільних служб порозуміння в Україні. URL: https://la-strada.org.ua/ (дата звернення: 24.06.2026).

5. Медіація в закладах освіти: методичні рекомендації для впровадження програм медіації однолітків та шкільних служб порозуміння. Київ : Український центр порозуміння, 2020. 64 с.

6. Про медіацію : Закон України від 16.11.2021 р. № 1875-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text (дата звернення: 24.06.2026).

7. Розвиток шкільної медіації : навчально-методичний посібник / за ред. українських фахівців з відновних практик. Київ, 2023. С. 309–323.

8. Johnson D. W., Johnson R. T. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. 12th ed. Boston : Pearson, 2017. 672 p.

9. Moore C. W. *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict*. 4th ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2014. 704 p.

Вікторія ПАРХІН,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: viktoriia0000@gmail.com

Науковий керівник:
Галина МЕШКО
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ЕНВАЙРОМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ПРОЦЕСАМИ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ГРОМАДИ

Сучасні екологічні виклики зумовлюють необхідність переосмислення ролі освіти у формуванні відповідального ставлення людини до довкілля. Заклад загальної середньої освіти є не лише місцем набуття знань, а й важливим соціальним середовищем, у якому формуються цінності, моделі поведінки та ставлення учнів до природи, ресурсів і суспільства. Відповідно, екологізація освітнього середовища має розглядатися як комплексний процес, що охоплює зміст навчання, виховну діяльність, управління, інфраструктуру, ресурсоспоживання та взаємодію закладу з громадою.

Актуальність цього питання посилюється сучасними орієнтирами української освіти. Закон України «Про освіту» визначає серед цілей освіти забезпечення сталого розвитку України, а сучасні державні стандарти передбачають формування екологічної компетентності здобувачів освіти, що охоплює усвідомлення цінності природи, відповідальне ставлення до довкілля та ощадливе використання природних ресурсів [**7**].

Важливого значення у цьому контексті набуває Державний стандарт профільної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851. У ньому серед цілей профільної середньої освіти визначено формування відповідального ставлення до довкілля на основі наукового світогляду та принципів сталого розвитку. Окремо

наголошено на формуванні екологічної компетентності, що охоплює усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки в довкіллі, ощадливого використання природних ресурсів, а також розуміння взаємозв'язку господарської діяльності та збереження природи як необхідної умови сталого розвитку суспільства [6]. Крім того, стандарт визначає орієнтацію природничої освітньої галузі на формування здатності здобувачів освіти оцінювати вплив діяльності людини на соціоприродне середовище та діяти для забезпечення сталого розвитку.

Екологічний складник освітнього середовища є важливою передумовою формування цілісного світогляду учнів, їх відповідального ставлення до природи та готовності до екологічно доцільної поведінки. У цьому контексті освітнє середовище можна визначати як відкриту динамічну систему, вякій взаємодіють зміст освіти, управлінська стратегія, соціокультурні чинники, система взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, матеріально-технічне та ресурсне забезпечення [3].

Ефективність процесів екологізації значною мірою залежить від якості управління ними. Управління в закладі освіти передбачає визначення цілей, планування діяльності, розподіл завдань між учасниками, координацію їхніх дій, контроль та оцінювання отриманих результатів [4]. Тому управління екологізацією освітнього середовища доцільно трактуватияк цілеспрямований і системний процес інтеграції екологічних цінностей та принципів сталого розвитку в основні напрями функціонування закладу освіти.

Особливого значення у контексті дослідження набуває енвайронментальний підхід. Його теоретичним підґрунтям є ідея взаємозв'язку людини, суспільства та навколишнього середовища. Інвайронменталізм сформувався як світоглядна концепція, центральним предметом якої є взаємодія суспільства та соціальних утворень із навколишнім середовищем [5]. Відповідно, енвайронментальний підхід в освіті дає змогу розглядати освітнє середовище не ізольовано, а у взаємозв'язку з природним, соціальним, культурним та інформаційним середовищем громади.

У педагогічному контексті енвайронментальний підхід орієнтує на розуміння освітнього середовища як відкритої системи, що постійно

взаємодіє із зовнішнім середовищем та змінюється під його впливом. Такий підхід передбачає врахування взаємозв'язків між природним, соціальним, культурним, інформаційним та організаційним компонентами середовища, а також активної ролі людини у його формуванні й трансформації. У цьому розумінні екологізація освітнього середовища не обмежується включенням екологічної тематики до змісту навчальних предметів, а охоплює організацію повсякденного життя закладу освіти, використання ресурсів, облаштування його території, формування екологічно відповідальної поведінки учасників освітнього процесу та характер взаємодії закладу із соціальним і природним середовищем громади.

Із позицій управління енвайронментальний підхід дає змогу розглядати заклад загальної середньої освіти як складник локальної соціоекологічної системи, розвиток якої залежить від взаємодії внутрішніх ресурсів закладу та зовнішніх умов громади. Це зумовлює необхідність узгодження управлінських рішень із природними, соціальними, культурними та ресурсними особливостями території, залучення педагогів, здобувачів освіти, батьків, представників громади та інших зацікавлених сторін до екологічних ініціатив.

Застосування енвайронментального підходу до управління екологізацією закладу загальної середньої освіти передбачає комплексне врахування екологічних чинників у процесі прийняття управлінських рішень. Йдеться про створення екологічно безпечного та комфортного освітнього простору, раціональне використання ресурсів, озеленення території, сортування відходів, проведення природоохоронних акцій, інтеграцію екологічної проблематики в освітній процес, залучення учнів до екологічних проєктів та розвиток партнерства з громадою.

Енвайронментальний підхід передбачає також активну взаємодію закладу освіти з місцевою громадою. За цих умов школа стає не лише місцем здобуття знань, а й осередком формування екологічної культури громади. Партнерство може реалізовуватися через спільні природоохоронні акції, озеленення територій, інформаційні кампанії, волонтерські ініціативи, екологічні проєкти та співпрацю з органами місцевого самоврядування і громадськими організаціями.

Зарубіжний досвід демонструє різні форми реалізації енвайронментальних принципів. Зокрема, масштабним прикладом

екологічної ініціативи є проєкт «Велика зелена стіна» в Африці, спрямований на відновлення деградованих земель та протидію опустелюванню [2]. У країнах Європи поширюються практики екопоселень, діяльність яких ґрунтується на принципах сталого розвитку, раціональному використанні природних ресурсів та екологічно відповідальній поведінці [1]. Дослідження екологічної свідомості також засвідчують, що важливою її складником є готовність людини змінювати власну поведінку відповідно до екологічних цінностей та брати участь у природоохоронних заходах.

Для закладу загальної середньої освіти енвайронментальний підхід може бути реалізований через систему взаємопов'язаних управлінських дій: діагностика → планування → організація → реалізація → моніторинг → оцінювання → корекція. На етапі діагностики визначається фактичний стан екологізації закладу, його сильні та слабкі сторони. Планування передбачає визначення цілей, завдань, заходів і відповідальних осіб. Організація та реалізація забезпечують практичне виконання запланованих заходів за участю педагогів, учнів, батьків і громади. Моніторинг та оцінювання дають можливість визначити результативність здійсненої роботи, а корекція – удосконалити подальші управлінські рішення.

Отже, управління процесами екологізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти є комплексним процесом, що потребує поєднання системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та енвайронментального підходів. Особливе значення має енвайронментальний підхід, який розширює межі екологізації закладу освіти та передбачає взаємодію освітньої установи з природним, соціальним і культурним середовищем громади.

Список використаних джерел:

1. Дієва Т. С. Феномен екопоселення у світі та в Україні. *Наукові записки. Соціологічні науки.* 2008. Т. 83. С. 80–81.
2. Енвайронменталізм в дії: як Африка бореться за чисте майбутнє. Аналітичний центр ADASTRA. URL: https://adastra.org.ua/blog/envajronmentalizm-v-diyi-yak-afrika-boretsya-za-chiste-majbutnye (дата звернення: 17.06.2026).

3. Коломієць Л. І. Екологічність освітнього середовища вищого навчального закладу як чинник первинної професіоналізації майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології.* 2016. Т. 7. Вип. 41. С. 159–169.

4. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посіб. Вінниця, 2018. 160 с.

5. Поп О. Ю. Провідні екофілософські концепції як теоретична основа екологічної освіти Канади. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 16. Т. 2. С. 32–36.

6. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 р. № 851. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF (дата звернення: 09.08.2026).

7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 09.08.2026).

Лілія ПАЦАЛЮК,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: Liliapatsaliuk@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА «EXPERIEETNTIAL LEARNING» У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФОТОМИТЦІВ

Підготовка фахівців мистецьких спеціальностей є унікальною, оскільки теоретичні знання (технічні, композиційні, мистецтвознавчі), набуті в процесі навчання потребують практичних вправлянь, які сприятимуть не лише розвитку вмінь, але й власної творчості, креативності.

За крайній період часу активно розробляються педагогічні стратегії. Серед означених стратегій – стратегії навчання у ЗВО. О. Малихіна та Ю. Бондарчук констатують: «Стратегія навчання у вищій школі – це свідомо спланована, цілеспрямована система дій, прийомів і рішень, усвідомлено обрана суб'єктом навчання – здобувачем вищої освіти для підвищення ефективності навчальної, навчально-пізнавальної та освітньо-організаційної діяльності, яка поєднує когнітивні, метакогнітивні, соціальні й психолого-дидактичні механізми, що забезпечують цілісність, системність, результативність і саморегуляцію процесу навчання та розвитку» [1, с. 41].

Зміст стратегії навчання акцентує увагу на особистісному активному ставленні здобувачів вищої освіти до набуття фаховості та усвідомленні шляхів її формування.

Підготовка майбутніх фотомитців вимагає впровадження стратегій навчання, які побудовані на концепції Experiential Learning (навчання через досвід), оскільки набуття досвіду можливе лише за активної та свідомої позиції здобувача. Концепція навчання через досвід трансформує теоретичні знання у стійкі художні та технічні навички через чотири послідовні кроки: дія (конкретний досвід), рефлексія (спостереження), аналіз (абстрактна концептуалізація), застосування (активне експериментування) [4].

А. Колб та Д. Колб констатують наступне: «…важливо організовувати навчальний процес так, щоб він передбачав практичну діяльність –

наприклад, проєкти на місцевості, рольові ігри та інші вправи, що ґрунтуються на безпосередньому досвіді» [3, с. 10].

Фотографія – це синкретичне мистецтво, де технічна майстерність невіддільна від концептуального мислення та психологічної взаємодії з моделлю чи середовищем [2]. Відповідно впровадження навчання через досвід має бути побудованим з використанням методів активного навчання. Виділимо найбільш актуальні з них у контексті концепції навчання через досвід.

1. Метод проєктного навчання (Project-Based Learning). Особливість упровадження означеного методу полягає у заміні розрізнених технічних завдань цілісними довготривалими проєктами – створення фотокниги, підготовка персональної виставки, розробка комерційного лукбуку тощо. Означений метод сприяє розвитку цілісного мислення, формує soft skills та навички візуального розповіді (visual storytelling).
2. Метод симуляції реального професійного середовища, що передбачає **с**творення ситуації, яка повністю відтворює умови майбутньої професійної діяльності фотографа. Імітація роботи з клієнтами, де визначено дедлайни, бюджетні обмеження, технічні вимоги, дає можливість набути практики спілкування.
3. Метод критичного розбору та портфоліо-ревю – систематичні сесії групового обговорення робіт, які розвивають критичне мислення, вміння аргументувати свій художній вибір та конструктивно сприймати критику, що є критично важливим для виживання у творчій індустрії.
4. Метод польових досліджень та візуальна антропологія. Застосування цього методу передбачає вихід за межі навчальної аудиторії: зйомки в урбаністичному просторі, робота на природі, фіксація соціальних подій тощо та сприяє розвитку умінь комунікувати, швидко адаптуватися до змінних умов освітлення та погоди, шукати унікальні сюжети в реальному житті.

Свідомий підхід здобувача вищої освіти до навчання та використання викладачем методів, побудованих на концепції Experiential Learning сприяють формуванню авторського почерку, психологічної готовності до викликів реальних фотосесій, створенню авторського портфоліо.

Список використаних джерел:

1. Малихін О., Бондарчук Ю. Освітні стратегії: понятійно-категорійне розуміння дидактичного феномену. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 4. С. 34–45. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-34-45 (дата звернення: 02.10.2026).
2. Тобілевич Г. М., Вольська С. О., Пацалюк Л. М. Сучасні освітні стратегії у викладанні портретної фотографії: між технікою, етикою і творчістю. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 24. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.17776818 (дата звернення: 02.10.2026).
3. Kolb A. Y., Kolb D. A. Things you should know about experiential learning cycle. *AEL*. 2018. Vol. 40, no. 3. P. 40–52. URL: https://www.researchgate.net/publication/330993292_2018_kolb_and_Kolb_8_things_learning_cycle_AEL_reprint_40-3 (дата звернення: 02.10.2026).
4. Peterson K., Kolb D. A. How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, 2017. 232 p.

Наталія ПЕРЕХРИСТ,
здобувачка другого(магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка,
вчитель інформатики та англійської мови
Тернопільської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 23
Тернопільської міської ради
Тернопільської області (м. Тернопіль)
e-mail: perekhrystn@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана БОДНАР,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

СТРУКТУРА ТА ПРИЗНАЧЕННЯ ЦИФРОВОГО ХАБУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЦИФРОВИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Цифровізація суспільства змінює підходи до організації освітнього процесу та формує нові вимоги до результатів навчання учнів. Сьогодні володіння цифровими інструментами вже не обмежується вмінням користуватися комп'ютером чи знаходити інформацію в мережі Інтернет. Важливого значення набуває здатність самостійно створювати цифрові продукти, аналізувати інформацію, застосовувати технології для розв'язання практичних завдань та відповідально діяти в цифровому середовищі. Відповідно до Закону України «Про освіту», інформаційно-комунікаційна компетентність належить до ключових компетентностей, формування яких є одним із завдань сучасної освіти [2]. Це актуалізує потребу в розвитку освітніх просторів, які забезпечуватимуть учням можливість набувати цифрового досвіду через безпосередню практичну діяльність.

Однією з таких організаційних форм є цифровий освітній хаб, який, на нашу думку, доцільно розглядати не лише як спеціально обладнане приміщення, а як цілісну систему взаємодії технологій, педагогічних

методик, освітніх ресурсів та учасників навчального процесу. Його відмінність від традиційного комп'ютерного класу полягає в орієнтації на практичну діяльність, міжпредметну інтеграцію, реалізацію учнівських проєктів і створення умов для самостійного дослідження цифрових технологій. Такий підхід узгоджується з Концепцією розвитку цифрових компетентностей, яка визначає необхідність формування сприятливих умов для розвитку цифрових навичок і розширення можливостей їх набуття [1].

Змістове наповнення діяльності цифрового хабу доцільно формувати з урахуванням європейської рамки цифрової компетентності DigComp 2.2. У цьому документі цифрову компетентність представлено через п'ять взаємопов'язаних сфер: *роботу з інформацією та даними*, *цифрову комунікацію і співпрацю*, *створення цифрового контенту*, *безпеку та розв'язання проблем* [4]. З огляду на зазначені положення, освітній хаб має забезпечувати не лише ознайомлення учнів із технологіями, а й поступове формування здатності використовувати їх усвідомлено, творчо та відповідно до конкретних життєвих ситуацій.

На основі аналізу освітніх потреб та практичного досвіду організації цифрового середовища пропонуємо виокремити п'ять взаємопов'язаних складових структури цифрового хабу. Першою є ресурсно-технологічна складова, що охоплює цифрове обладнання, програмне забезпечення та засоби організації практичної діяльності. Другою виступає освітньо-методична складова, яка визначає зміст навчальних програм, форми роботи та способи інтеграції цифрових інструментів у навчання. Третя, організаційна складова, забезпечує планування діяльності хабу, управління ресурсами та координацію освітніх ініціатив. Четверта, комунікаційно-партнерська складова, спрямована на розвиток взаємодії між учнями, педагогами, батьками, громадськими організаціями та іншими учасниками освітнього процесу. П'ята, аналітико-результативна складова, передбачає визначення навчальних результатів, оцінювання сформованості цифрових навичок і вдосконалення освітньої діяльності на основі отриманих даних.

Запропонована структура дає змогу розглядати цифровий хаб як динамічну освітню систему, здатну змінювати зміст і форми діяльності відповідно до потреб учнів та розвитку технологій. При цьому визначальним чинником його ефективності є не кількість цифрових пристроїв, а педагогічна доцільність їх використання. Саме поєднання

сучасного обладнання з практикоорієнтованими завданнями створює умови для переходу від пасивного споживання цифрового контенту до його самостійного створення.

Практичне втілення зазначених підходів реалізується в діяльності освітнього цифрового хабу EDhub, створеного в місті Тернопіль. Його освітній простір об'єднує декілька напрямів розвитку цифрових навичок: програмування, робототехніку, 3D-моделювання та друк, використання технологій віртуальної реальності під час вивчення англійської мови. Наявність робототехнічних наборів, 3D-принтерів, інтерактивного обладнання та VR-пристроїв дає змогу організовувати навчання, у процесі якого учні можуть перевіряти власні ідеї, експериментувати, аналізувати результати та вдосконалювати створені цифрові продукти.

Окремого значення набуває соціальна функція цифрового хабу. На відміну від освітнього середовища, діяльність якого обмежується проведенням навчальних занять, хаб може виступати простором для формування спільноти, обміну досвідом і реалізації спільних ініціатив. Зокрема, EDhub є майданчиком для проведення заходів у межах EU Code Week – міжнародної ініціативи, спрямованої на поширення інтересу до програмування та цифрової творчості [3]. Організація тематичних зустрічей, практичних тренінгів для педагогів і діяльність євроклубу «EUnite» розширюють можливості взаємодії учасників освітнього процесу та сприяють популяризації цифрової освіти.

Вважаємо, що оцінювання ефективності цифрового хабу має ґрунтуватися насамперед на результатах діяльності учнів. Важливими показниками можуть бути здатність самостійно виконувати цифрові завдання, створювати програмні або мультимедійні продукти, застосовувати алгоритмічне мислення, співпрацювати під час реалізації проєктів та дотримуватися правил безпечної поведінки в цифровому середовищі. Для визначення динаміки розвитку зазначених навичок доцільно використовувати практичні завдання, аналіз учнівських робіт, спостереження та порівняння результатів на початковому й завершальному етапах навчання.

Отже, цифровий освітній хаб можна визначити як багатофункціональне середовище, в якому технологічні можливості

поєднуються з педагогічними підходами та партнерською взаємодією. Запропонована п'ятикомпонентна структура відображає основні умови його функціонування та може бути використана для планування діяльності подібних освітніх просторів. Практичний досвід створення EDhub демонструє можливості інтеграції сучасних технологій у систему розвитку цифрових навичок учнів. Подальшого дослідження потребує оцінювання результативності такої моделі та визначення умов її застосування в закладах загальної середньої освіти.

Список літературних джерел:

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text (дата звернення: 08.10.2026).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 08.10.2026).
3. EU Code Week. Офіційний вебсайт ініціативи. URL: https://codeweek.eu/ (дата звернення: 08.10.2026).
4. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. 136 p. URL: https://doi.org/10.2760/115376 (дата звернення: 08.10.2026).

СЕКЦІЯ № 7.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМ І ВИКЛИКІВ. ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСВІТНІ ТРЕНДИ СУЧАСНОСТІ

Оксана БУГРОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ПВНЗ «Київський медичний університет» (м. Київ)
e-mail: o.buhrova.st@kmu.edu.ua
Єгор КУЧЕРЕНКО,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
ПВНЗ «Київський медичний університет» (м. Київ)
e-mail y.kucherenko@kmu.edu.ua

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ЧИННИК ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Досліджувати комунікативну компетентність важливо, тому що вона є ключовим чинником успішного міжособистісного спілкування та досягнення взаєморозуміння. Це комплексне поняття, яке охоплює не лише вміння передавати інформацію, а й здатність розуміти та враховувати контекст, культурні особливості, використовувати ефективні комунікативні стратегії та долати комунікативні бар'єри. Її розвиток є основою для формування особистості та її успішної соціалізації.

Мета дослідження **–** виявити рівень комунікативної компетентності майбутніх лікарів і розробити дидактичні засоби розвитку цієї важливої для успішної кар'єри в медицині якості.

Стати хорошим лікарем, без любові до своєї справи – неможливо, більше того – це велика майстерність. Оскільки лікують пацієнтів не лише використовуючи різні медикаментозні засоби, а й за допомогою слова. Знанням психології людини та вмінням впливати власною особистістю на

хворого. Саме це є прямим шляхом до вдалого, правильного лікування та засвідченням про дотримання принципів деонтології.

Теоретичне підґрунтя компетентнісного підходу було закладене у працях західних дослідників ще у другій половині ХХ століття. Зокрема, Д. Макклелланд одним із перших обґрунтував необхідність оцінки компетенцій як альтернативи традиційним тестам інтелекту, стверджуючи, що саме компетенції є більш точними предикторами успішності професійної діяльності. Його новаторська стаття «Тестувати компетентність, а не інтелект» стала відправною точкою для розвитку цілого наукового напряму. Подальшого розвитку ці ідеї набули у роботах Р. Бояціса, який визначив компетенцію як здатність особистості демонструвати поведінку, що відповідає вимогам роботи та забезпечує бажані результати. Він запропонував інтегративну модель, де компетенції пов’язуються як із завданнями, так і з організаційним середовищем. Вагомий внесок у систематизацію знань про компетенції зробили Л. Спенсер-мол. та С. Спенсер, які розробили модель, що охоплює мотиви, психофізіологічні особливості, Я-концепцію, знання та навички. Їхня праця «Компетенції на роботі» стала класичним посібником для фахівців з управління персоналом та освітян у всьому світі. Дж. Равен особливо наголошував на важливості таких складових компетентності, як ініціатива, наполегливість, здатність працювати в групі та брати відповідальність. Саме ці дослідження сформували сучасне розуміння компетентнісного підходу як методологічної основи професійної освіти [1, с. 208–216].

У вітчизняному науковому дискурсі проблематика компетентнісного підходу активно розробляється українськими дослідниками протягом останніх двох десятиліть. Важливим є внесок Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшиної, О. Овчарук, які у межах роботи над державними стандартами освіти обґрунтували перелік ключових компетентностей для вітчизняної системи навчання. Українські науковці одностайні у тому, що впровадження компетентнісного підходу є стратегічним напрямом модернізації освіти, оскільки він орієнтує освітній процес на практичний результат і підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці. І. Бех наголошує на нерозривному зв’язку компетентності з особистісним розвитком, стверджуючи, що справжня компетентність формується лише тоді, коли знання стають особистісно значущими для індивіда. С. Максименко

розглядає компетентність як проекцію особистісних якостей на професійну діяльність, підкреслюючи роль мотиваційної сфери у її становленні. В. Кремень у своїх працях акцентує увагу на необхідності формування у майбутніх фахівців здатності до постійного саморозвитку та навчання протягом життя, що також є важливою складовою професійної компетентності.

Для розуміння специфіки формування комунікативних якостей майбутнього лікаря принципово важливим є розмежування понять «компетенція» та «компетентність». У сучасній науковій літературі склалося усталене уявлення, згідно з яким компетенція розглядається як наперед задана соціальна вимога до освітньої підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері. Компетенція є своєрідною нормою, стандартом, алгоритмом дій, яким має оволодіти студент. Вона фіксується в освітніх програмах, навчальних планах, силабусах і підлягає оцінюванню. Натомість компетентність визначається як інтегративна особистісна якість, що вже сформована на основі отриманих компетенцій і виявляється у здатності успішно вирішувати практичні завдання. Компетентність завжди поєднує знання, навички, досвід, цінності та ставлення особистості до справи. Вона не може бути просто «засвоєна» - вона виростає з досвіду та рефлексії. О. Пометун пропонує розглядати компетентність як складне утворення, що інтегрує знання, уміння, навички, цінності та досвід діяльності. Такий підхід дозволяє уникнути редукції компетентності до простого набору знань і навичок, зберігаючи її цілісність та особистісний характер [3, с. 156–160].

У контексті медичної освіти таке розмежування набуває особливої ваги. Навчальний план медичного закладу вищої освіти передбачає низку комунікативних компетенцій, які студент повинен засвоїти: знання деонтологічних норм, правил ведення бесіди з пацієнтом, алгоритмів інформування про діагноз, принципів отримання інформованої згоди, методів психологічної підтримки тощо. Однак наявність цих знань ще не гарантує, що молодий лікар буде комунікативно компетентним. Справжня комунікативна компетентність лікаря формується лише тоді, коли засвоєні компетенції проходять крізь призму особистого досвіду, емоційного інтелекту, ціннісних орієнтацій і перетворюються на внутрішню здатність фахівця вибудовувати ефективну взаємодію навіть у складних,

нестандартних ситуаціях професійної діяльності. Наприклад, студент може досконало знати алгоритм повідомлення поганих новин, але в реальній ситуації розгубитися, не зуміти проявити належну емпатію або підібрати правильні слова, що свідчитиме про недостатній рівень саме компетентності, а не про відсутність знань-компетенцій.

Отже, незалежно від обраної вузької спеціальності, кожен лікар насамперед психолог. Психологічні фактори зумовлюють додаткові підходи до процесу лікування. Доведено, що психологічні розлади пригнічують стан організму, сприяють розвитку хвороб та пухлин. Тому на окремих стадіях хвороби знання лікарем психології спілкування пришвидшує вирішення проблем, пошук істинних джерел захворювання та веде до швидшого одужання. Саме тому відповідна психологічна підготовка та вміння грамотно користуватися мовленням є однією з основ професійного лікаря.

Уміння грамотно користуватися словом – це перша ознака професійності лікаря, оскільки словом можна лікувати, а можна й убити. Психіатр Є. Блейрев виявив, що через недисципліноване та непрофесійне мовлення медичного працівника, хід хвороби може ускладнюватись. Це підтверджує робота О. Бумке «Лікар як причина душевних розладів», що вийшла друком 1925 р. Після її публікації в медицині почали використовувати термін «ятрогенія», що означає невроз, або психологічне захворювання, що виникає внаслідок поведінки або слів лікаря. Джерелом ятрогенії може бути мовленнєва безграмотність лікаря та, навіть, найменша двозначність у мовленні така як: «Протягніть ноги» (замість «Випряміть ноги»), що може негативно вплинути на підсвідомість пацієнта, а тому й на розвиток хвороби. Професійна компетентність лікаря визначається: комунікативною, діагностичною, клінічною та профілактичною компетентностями. Щодо останніх трьох усе логічно та зрозуміло, але дехто вважає, що комунікативна компетентність не є важливою для лікаря. Однак, влучне застосування стилів мовлення в різних ситуаціях з різними людьми засвідчить про освіченість; правильно поставлене питання хворому, використання явища антиципації – дасть можливість для швидшої та точнішої діагностики. Тому одними з важливих складових комунікативної компетенції в професії лікаря є: толерантність, спостережливість та емпатія.

Список використаних джерел:

1. Кучеренко, Є. В. Розвиток професійного самовизначення у майбутніх психологів: інтеграційно-діяльнісний підхід. *Вісник післядипломної освіти.* 2010. № 1 (2). С. 208–216. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1(2)__26 (дата звернення: 08.10.2026).

2. Кавецька, Н. А., Чернець, Т. Ю., Руда, М. М. Готуємося до роботи з пацієнтами: досвід тренінгу базових комунікативних навичок зі студентами медичного університету. *Медична освіта.* 2023. № 3. С. 156–160. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14281 (дата звернення: 08.10.2026).

3. General Medical Council. Good medical practice: Communication and partnership in healthcare. London : General Medical Council, 2024. 30 p.

Катерина БУРЯК,
асистент кафедри початкової освіти,
фахівець центру професійного розвитку та лідерства
Тернопільського національного педагогічного університету
Імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: kateryna_buriak@tnpu.edu.ua

«ЕФЕКТИВНА КОМУНІКАЦІЯ: ЧУТИ І БУТИ ПОЧУТИМИ» – ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ЦЕНТРІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ТА ЛІДЕРСТВА ТНПУ

Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти зумовлюють необхідність підготовки фахівців, здатних не лише ефективно реалізовувати професійні завдання, а й налагоджувати конструктивну міжособистісну взаємодію, забезпечувати взаєморозуміння, створювати атмосферу довіри та співпраці. Особливого значення комунікативні вміння набувають у професійній діяльності майбутніх учителів, психологів та інших фахівців соціономічних професій, для яких спілкування є не лише засобом передавання інформації, а й важливим інструментом професійного впливу, встановлення партнерських відносин, розв'язання конфліктних ситуацій та забезпечення ефективності професійної взаємодії. У зв'язку із цим формування здатності до ефективної комунікації постає одним із важливих завдань професійної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Не менш важливим є й постійне удосконалення комунікативних вмінь чинних педагогічних та науково педагогічний працівників.

Реалізація окресленого завдання потребує формування відповідного інституційного середовища, здатного приділити увагу розвитку комунікативної компетентності дійсних і майбутніх фахівців. У цьому контексті особливий інтерес становить міжнародний досвід функціонування центрів досконалості викладання (Centres for Teaching Excellence), діяльність яких спрямована на підвищення якості вищої освіти, поширення інноваційних педагогічних практик, удосконалення методів навчання та створення умов для професійного й особистісного розвитку учасників освітнього процесу.

Розглянемо кілька прикладів діяльності закордонних Centres for Teaching Excellence, спрямованої на розвиток комунікативної компетентності:

1. Centre for Teaching Excellence Університету Ватерлоо (Канада) організовує практичні заняття та мозкові штурми для аспірантів і молодих викладачів, зокрема на теми Building Rapport with Students, Classroom Delivery Skills, Effective Question Strategies, Teaching with Confidence, Facilitating Effective Discussions, спрямовані на розвиток умінь ефективно проводити заняття, взаємодіяти з аудиторією та впевнено виступати перед слухачами [3].

2. У програмі Center for Teaching Excellence Університету Юти (США) на 2026–2027 навчальний рік передбачені заняття, присвячені комунікації, співпраці, емоційній та культурній компетентності, зокрема, щомісячні зустрічі програми Durable Skills Faculty Development Series. Програма орієнтована на розвиток викладачів та інтеграцію відповідних навичок у навчання студентів [4].

3. Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation Університету Карнегі–Меллона (США) з-поміж інших тем, пропонує асинхронні семінари Creating a Welcoming and Supportive Climate from Day One та Conducting Productive and Engaging Discussions [6].

Характерною особливістю діяльності зазначених та інших зарубіжних центрів досконалості викладання є орієнтація освітніх заходів переважно на молодих викладачів та аспірантів. Дещо інший підхід реалізує центр професійного розвитку Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, який є аналогом зарубіжних Centers for Teaching Excellence та функціонує у структурі навчально-наукового центру якості освіти. Особливістю його діяльності є залучення до освітніх ініціатив широкого кола учасників освітнього процесу – від здобувачів вищої освіти до педагогічних і науково-педагогічних працівників університету.

Одним із напрямів діяльності Центру є розвиток комунікативної компетентності представників академічної спільноти. З цією метою керівник Центру, доц. Олена Гузар, та фахівець Катерина Буряк упродовж 2024–2026 років реалізують авторську серію тренінгів «Лідерство: емпатія та ефективна комунікація». Програма охоплює сім тренінгових занять

тривалістю 2,5 години кожне. Основну частину учасників становлять студенти, насамперед першо- та другокурсники бакалаврських освітніх програм. Водночас у різні роки до тренінгових занять долучалися також викладачі, аспіранти й абітурієнти університету, що засвідчує відкритість програми для різних категорій академічної спільноти.

Розвиток комунікативної компетентності є наскрізним завданням усієї тренінгової програми. Водночас найбільш виразну спрямованість на формування й удосконалення практичних комунікативних умінь має тренінг «Ефективна комунікація: чути і бути почутими», зміст якого орієнтований на опанування учасниками способів конструктивного спілкування, розвиток навичок активного слухання, взаєморозуміння та ефективної міжособистісної взаємодії.

Змістове наповнення тренінгу насамперед зумовлене актуальними комунікативними труднощами та потребами самих учасників, адже вступним завданням цього тренінгу є заповнення «Підводних каменів спілкування» – вправи, під час якої учасникам пропонується визначити й зафіксувати основні труднощі, з якими вони стикаються у процесі міжособистісної взаємодії. Показовими в цьому контексті є відповіді учасників першого тренінгового заняття, присвяченого спілкуванню, проведеного у 2024 році. Представимо найінформативніші із них:

– небажання слухати і чути, низька культура комунікації, відсутність вміння цінувати час комунікації;

- упередженість людини через стереотипи;
- різниця у віці та різні життєві цінності;
- недостатній рівень довіри та відкритості;
- сором’язливість, боязнь, невпевненість;

– комплекси, плітки, стереотипи, невміння чути співбесідника, страх осуду;

– невпевненість у собі, страх, що про тебе подумає інший;

– люди не слухають один одного, недовіра;

– відсутність емпатії;

– неповага до особистих кордонів;

– відсутність об’єктивності, невміння слухати, невпевненість у собі;

– незацікавленість, стереотипи старшого покоління.

Отримані відповіді дали змогу конкретизувати проблемні аспекти комунікації та врахувати їх під час підготовки тренінгів. Виявилося, що найчастіше учасники вказують на такі проблеми, як стереотипи, що заважають спілкуватися, та невміння співрозмовників слухати.

Умінню слухати присвячений перший блок тренінгу. Учасники ознайомлюються із різницею між пасивним та активним слуханням [5], після чого у парах практикують обидва види у спеціально створених комунікативних ситуаціях. Продовженням цього блоку є практикування циклу ненасильницького спілкування (ННС): спостереження, почуття, потреба, прохання [2].

Під час детальнішого обговорення змісту вказаного у «Підводних каменях спілкування» поняття «стереотипи» було виявлено, що учасники тренінгу пов'язують його насамперед із використанням шаблонних висловлювань і типових сценаріїв спілкування, а також з упередженим ставленням у міжпоколіннєвій та міжгендерній взаємодії. Глибше проникнути у розв'язання цієї проблеми допомагає вправа «Я спізнилася на потяг», у процесі виконання якої учасники аналізують неконструктивні способи комунікативного реагування, зокрема втішання із забороною емоцій, повчання, знецінення, пошук винного, іронія чи сарказм тощо.

Важливим теоретичним підґрунтям цього блоку тренінгу є ознайомлення учасників із концепцією транзакційного аналізу Е. Берна, відповідно до якої виокремлюють три основні его-стани особистості: Батько, Дорослий і Дитина. Его-стан Батька характеризується відтворенням засвоєних у процесі соціалізації норм, правил, установок і моделей поведінки, зокрема успадкованих від батьків та інших значущих дорослих. У повсякденному спілкуванні він може виявлятися через використання усталених суджень, шаблонних висловлювань, повчань і нормативних оцінок. Его-стан Дитини відображає емоційні реакції, бажання, переживання та способи поведінки, сформовані на основі раннього життєвого досвіду. Натомість его-стан Дорослого пов'язаний із раціональним осмисленням ситуації, об'єктивним аналізом інформації, усвідомленим прийняттям рішень і вибором відповідних способів реагування [1]. У межах цього етапу тренінгової роботи учасники аналізують особливості прояву кожного з означених его-станів у різних життєвих і професійних ситуаціях, визначають їхню доречність залежно від

комунікативного контексту та можливі наслідки для міжособистісної взаємодії. Особлива увага приділяється практичному відпрацюванню навичок спілкування з позиції Дорослого, що передбачає усвідомлене реагування на слова й поведінку співрозмовника, аргументоване висловлення власної позиції, конструктивне обговорення суперечностей та пошук взаємоприйнятних рішень у повсякденній і професійній комунікації.

Отже, організація спеціалізованих комунікативних тренінгів на базі університетських центрів професійного розвитку є перспективним напрямом удосконалення практичної складової підготовки майбутніх фахівців та підтримки професійного розвитку академічної спільноти. Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці результативності запропонованої тренінгової програми, визначенні динаміки розвитку комунікативних умінь її учасників та обґрунтуванні можливостей адаптації відповідного досвіду до діяльності інших закладів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди / пер. з англ. К. Меньшикової. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 256 с.
2. Розенберґ М. Ненасильницьке спілкування. Мова життя / пер. з англ. О. Олійник. Харків : Ранок, 2020. 256 с.
3. Core Workshops for Graduate Students and Postdocs. Center for Teaching Excellence. University of Waterloo. URL: https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/support-graduate-students/core-workshops-graduate-students-and-postdocs (дата звернення: 08.10.2026).
4. Events and Workshops. Martha Bradley Evans Center for Teaching Excellence. URL: https://www.cte.utah.edu/events/ (дата звернення: 08.10.2026).
5. Rogers C. R., Farson R. E. Active Listening. Chicago : Industrial Relations Center, University of Chicago, 1957. 25 p. URL: https://www.gordontraining.com/wp-content/uploads/Active_Listening.pdf (дата звернення: 08.10.2026).
6. Seminars & Workshops. Carnegie Mellon University. URL: https://seminars.eberly.cmu.edu/ (дата звернення: 08.10.2026).

Антон ВАСЬКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: antonyvasko@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні трансформації ринку праці, динамічний розвиток сфери послуг, посилення конкуренції та зміна вимог споживачів зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасний випускник закладу вищої освіти має володіти не лише професійними знаннями та практичними вміннями, а й бути здатним до ініціативної діяльності, самостійного прийняття рішень, відповідальної поведінки, конструктивної взаємодії та організації спільної діяльності.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у сфері готельно-ресторанного бізнесу, професійна діяльність у якій передбачає постійну взаємодію з клієнтами, колегами, керівництвом і партнерами. Специфіка сфери гостинності потребує від фахівця здатності швидко реагувати на зміни професійної ситуації, координувати діяльність персоналу, розв’язувати конфліктні ситуації, приймати рішення та забезпечувати належну якість обслуговування. Відповідно, важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця є сформованість лідерських якостей.

Проблема розвитку лідерських якостей здобувачів вищої освіти представлена у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (І. Адізес [1], Т. Гура, О. Романовський, А. Книш [2], М. Даньшин [3], A. Crawford, M. R. Weber, D. Dennison [4], K.-H. Lee [5], S. Xu, Y.-C. Wang, H. Wen [6] та ін.). Окрему увагу приділено ролі освітнього середовища, практико-орієнтованого навчання, стажування, командної діяльності та спеціально організованих професійних ситуацій у розвитку лідерського потенціалу студентів. Водночас у практиці підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності розвиток лідерських якостей не завжди має системний і професійно-орієнтований характер.

Лідерські якості майбутнього фахівця готельно-ресторанного бізнесу ми розглядаємо як динамічне особистісне утворення, що виявляється в активній професійній позиції, готовності до конструктивної взаємодії, здатності організовувати спільну діяльність, самостійно приймати рішення, відповідати за їх результати та здійснювати особистісне й професійне самовдосконалення.

На основі аналізу наукових підходів та з урахуванням специфіки професійної діяльності у сфері гостинності ми виокремили три взаємопов'язані компоненти у структурі лідерських якостей майбутнього фахівця:

1. ціннісно-нормативний – охоплює систему професійних, моральних та особистісних цінностей, які визначають ставлення майбутнього фахівця до професійної діяльності, клієнтів, колег і результатів спільної роботи. Для сфери готельно-ресторанного бізнесу важливими є професійна відповідальність, клієнтоорієнтованість, професійна етика, повага до особистості, толерантність, доброзичливість, готовність до командної взаємодії та відповідальність за результати спільної діяльності;
2. змістово-технологічний – характеризує систему знань, умінь і практичного досвіду, необхідних для організації професійної діяльності та реалізації лідерської поведінки. Він передбачає здатність планувати діяльність, розподіляти завдання, координувати роботу команди, здійснювати професійну комунікацію, приймати управлінські рішення, розв'язувати нестандартні ситуації, організовувати якісне обслуговування та застосовувати сучасні технології управління;
3. особистісно-творчий – охоплює індивідуальні психологічні властивості, які забезпечують ефективність лідерської діяльності (ініціативність, самостійність, комунікабельність, гнучкість, упевненість у собі, креативність, відповідальність, емоційна врівноваженість, здатність до саморегуляції, рефлексії та професійного саморозвитку).

Взаємодія цих компонентів забезпечує цілісність лідерського потенціалу майбутнього фахівця. Їх формування не відбувається автоматично у процесі засвоєння професійних дисциплін, а потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу і створення відповідного освітнього середовища.

Одним із важливих напрямів такої роботи є використання активних та інтерактивних методів навчання, які забезпечують можливість моделювати професійні ситуації і створювати умови для практичного вияву лідерської поведінки. Доцільним є застосування професійних кейсів, ділових і рольових ігор, проблемних завдань, проєктної діяльності, групових дискусій, тренінгових вправ, роботи в парах і групах, моделювання професійних ситуацій та презентації результатів командної роботи.

Для майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу особливу цінність має моделювання ситуацій, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Зокрема, ситуації, пов'язані з організацією роботи персоналу готелю чи ресторану, із розподілом професійних обов'язків, реагуванням на скарги клієнтів, розв'язанням конфліктів, управлінням командою в умовах високого навантаження, організацією масових заходів, удосконаленням сервісу чи розробкою нової концепції закладу.

Ефективним засобом формування лідерських якостей є проєктна діяльність, оскільки вона передбачає виконання здобувачами освіти комплексу взаємопов'язаних завдань: визначення проблеми, формулювання мети, планування діяльності, розподіл ролей, координацію роботи команди, прийняття рішень, контроль виконання завдань, оцінювання результатів та їх презентацію. Тематика таких проєктів може бути пов'язана зі створенням нової сервісної пропозиції, розробленням концепції готелю або ресторану, організацією професійного заходу, удосконаленням системи обслуговування, розробленням програми лояльності клієнтів чи моделюванням управління персоналом.

Важливим ресурсом розвитку лідерських якостей є також позааудиторна діяльність, яка дає змогу здобувачам освіти застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Перспективними формами є професійні студентські клуби, конкурси професійної майстерності, майстер-класи, професійні квести, конференції молодих учених, соціальні проєкти, культурні заходи, студентське самоврядування та інші форми командної активності.

Залучення здобувачів до організації таких заходів створює можливості для розвитку ініціативності, організаторських здібностей, відповідальності, комунікативних умінь та здатності координувати спільну діяльність. Участь у цих формах роботи має передбачати реальну

можливість вибору, розподілу обов'язків, прийняття рішень та оцінювання результатів діяльності.

Важливим принципом формування лідерських якостей є створення умов для їх прояву усіма здобувачами освіти, а не лише тими, які вже демонструють високу соціальну активність. Лідерський потенціал може проявлятися по-різному: через організаторську діяльність, професійну компетентність, здатність генерувати ідеї, підтримувати команду, конструктивно розв'язувати проблеми, брати відповідальність або ефективно комунікувати. З урахуванням визначених компонентів та специфіки професійної діяльності пропонуємо організовувати процес формування лідерських якостей у два взаємопов'язані етапи.

Перший – мотиваційно-діагностичний, спрямований на усвідомлення здобувачами значення лідерських якостей для майбутньої професійної діяльності, виявлення їхніх індивідуальних можливостей, інтересів та потреб у саморозвитку. На цьому етапі застосовують спостереження, самооцінювання, анкетування, психодіагностичні методики, групові дискусії, рефлексивні завдання та аналіз професійних ситуацій.

Другий – розвивально-практичний, спрямований на цілеспрямоване формування й удосконалення лідерських якостей у процесі активної професійної діяльності. Його зміст може реалізовуватися через тренінги лідерства та командоутворення, ділові ігри, проєктну діяльність, професійні конкурси, проєкти, професійні клуби, студентське самоврядування, моделювання управлінських ситуацій. Особливу увагу на цьому етапі доцільно приділяти розвитку здатності до професійної комунікації, управління командою, розв'язання конфліктів, прийняття відповідальних рішень, організації якісного сервісу, самоорганізації та професійної рефлексії. Такий підхід відповідає сучасному розумінню лідерства як процесу взаємодії, в якому важливими є не лише індивідуальні характеристики особистості, а й здатність забезпечувати конструктивну діяльність групи.

Необхідною умовою ефективності запропонованої роботи є систематичний моніторинг динаміки сформованості лідерських якостей. Його результати можуть використовуватися для визначення індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, коригування змісту й методів навчання, добору відповідних форм практичної та позааудиторної діяльності.

Важливо, щоб оцінювання було спрямоване не лише на фіксацію досягнутого рівня, а й на визначення індивідуальної динаміки та перспектив подальшого професійного розвитку.

Отже, формування лідерських якостей майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Вона має створювати реальні можливості для прояву ініціативи, самостійного прийняття рішень, координації командної роботи, відповідальності за результати, професійної рефлексії та саморозвитку. Системне поєднання освітньої, практичної і позааудиторної діяльності може забезпечити формування лідерських якостей як важливої складової професійної готовності майбутнього фахівця сфери гостинності.

Список використаних джерел:

1. Адізес І. Командне лідерство. Як порозумітися з будь-яким менеджером / пер. з англ. Київ : Наш формат, 2019. 304 с.

2. Гура Т. В., Романовський О. Г., Книш А. Є. Психологія лідерства в бізнесі : навч. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 100 с.

3. Даньшин М. Освітнє середовище університету як основа формування лідерських якостей здобувачів вищої освіти. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. № 4. С. 363–373. URL: https://doi.org/10.35619/pse.vi4.79 (дата звернення: 10.10.2026).

4. Crawford A., Weber M. R., Dennison D. Using Hospitality Coursework and Internships to Develop Student Leadership Abilities. *Journal of Teaching in Travel & Tourism.* 2014. Vol. 14, no. 4. P. 386-406. URL: https://doi.org/10.1080/15313220.2014.963189 (дата звернення: 10.10.2026).

5. Lee K.-H. Validating experiential learning competencies in hospitality education: A three-study examination of leadership self-efficacy and community contribution. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2026. Vol. 38. 100606. URL: https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2026.100606 (дата звернення: 10.10.2026).

6. Xu S., Wang Y.-C., Wen H. A case study for student leadership development: A goal setting perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2019. Vol. 24. P. 168–177. URL: https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.03.001 (дата звернення: 10.10.2026).

Наталія ГАБРУСЄВА,
доктор філософії у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка,
доцент кафедри інформаційної діяльності та соціальних наук
Тернопільського національного технічного університету
імені Івана Пулюя (м. Тернопіль)
e-mail: gabrusyeva@gmail.com
Сергій АЛІЛУЙКО,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Наукової установи «Тернопільський інститут наукових досліджень»
(м. Тернопіль)
e-mail: alilujko@tind.com.ua

ЕПІСТЕМІЧНА АВТОНОМІЯ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: МАРКЕРИ РОЗРІЗНЕННЯ ОБҐРУНТОВАНОГО ПЕРЕГЛЯДУ СУДЖЕНЬ І КОНФОРМІЗМУ

Одним із ключових завдань вищої школи на сучасному етапі є не лише формування фахових знань, а й розвиток здатності самостійно оцінювати інформацію, аналізувати аргументи та критично осмислювати міркування, на яких базуються висновки. Особливого значення цей процес набуває в університетському середовищі, де вироблення власної позиції передбачає як інтелектуальну самостійність, так і готовність враховувати досвід авторитетних джерел. Закономірно постає питання про маркери розмежування виправданої зміни власних переконань і прийняття чужої думки під впливом зовнішніх чинників.

У вступі до збірника Epistemic Autonomy Дж. Метісон і К. Луггід наводять визначення епістемічно автономного суб'єкта, запропоноване філософом С. Голдбергом: «…це той, хто самостійно формує судження й ухвалює рішення на підставі наявних у його розпорядженні аргументів, усвідомлює значущість цих аргументів і, за потреби, може пояснити, як саме вони обґрунтовують відповідне судження чи рішення» [1, с. 14].

Самостійність не означає, що людина повинна покладатися виключно на свої знання та міркування. Важливою складовою епістемічної автономії є здатність виправдано довіряти компетентності фахівців. Л. Загзебскі наголошує, що визнання експертної думки не обов'язково суперечить епістемічній автономії, а за певних умов може бути її обґрунтованим

проявом. Неможливо перевірити всі твердження, на яких побудовані наші переконання. Важливою умовою пізнання є довіра до епістемічних авторитетів. Звернення до експертів та результатів колективної дослідницької діяльності може бути раціонально виправданим, якщо після сумлінної саморефлексії (conscientious self-reflection) суб'єкт вважає, що прийняття фахового судження має більше підстав витримати подальшу критичну самоперевірку, ніж його самостійно сформована попередня гіпотеза [2, с. 105, 110–111]. Опираючись на цей теоретичний аргумент, розрізнення епістемічної автономії та конформізму пов'язуємо не із самим фактом прийняття чужої позиції, а з підставами такої згоди: обґрунтованою довірою до компетентності джерела чи некритичним підпорядкуванням його статусу або очікуваному соціальному тиску.

Для вищої освіти ця диференціація має принципове значення. Розвиток самостійного мислення передбачає не тільки відкритість до перегляду власних помилок, а й можливість на основі достатніх підстав не погоджуватися з думкою більш статусного опонента чи більшості. Якщо автономність ототожнювати з незмінністю позиції, її можна сплутати з упертістю. Коли будь-яку згоду з авторитетом вважати достатньою, критичне оцінювання поступається некритичному підпорядкуванню. Тому в педагогічній практиці важливо створювати умови, в яких студенти можуть ставити уточнювальні запитання, оцінювати аргументи й висловлювати незгоду без страху перед негативними наслідками.

Емпіричні дослідження епістемічної автономності та конформізму є складними, але надзвичайно важливими. Без досвідної перевірки важко визначити, за яких умов суб'єкти освітнього процесу зберігають самостійність судження, а за яких соціальні чинники починають заміщувати оцінку доказів. Такі розвідки також дозволяють уточнити критерії демаркації між автономним переглядом позиції та конформістським пристосуванням. Емпіричний аналіз потрібен не лише для виявлення окремих чинників впливу, а і для з'ясування того, як вони поєднуються в конкретних ситуаціях дискусійного обговорення та які умови навчального середовища підтримують обґрунтовану незгоду, критичне оцінювання та відповідальний перегляд власних переконань.

З огляду на викладене, пропонуємо розглядати три взаємопов'язані маркери академічної взаємодії, важливі для інтерпретації змін суджень:

1. якість аргументації;
2. фахову компетентність її носія;
3. очікувану соціальну експозицію відповіді, тобто її можливу соціальну видимість і оцінювання іншими учасниками.

Такий розподіл захищає від спрощеного монокаузального трактування. Він дає змогу врахувати те, що переконливість аргументу не завжди відповідає статусу його носія, а висловлена публічно позиція може не збігатися з внутрішніми переконаннями учасника.

Кожен із трьох маркерів доцільно оцінювати відносно самостійно, однак підсумковий висновок щодо характеру зміни позиції має опиратися на їхнє співвідношення. Жоден з них окремо не дозволяє однозначно визначити, чи є перегляд власної точки зору проявом епістемічної автономності, чи конформістського пристосування.

Запропоноване розрізнення епістемічної автономії та конформізму має певні методологічні обмеження, які необхідно враховувати під час інтерпретації результатів. Оцінювання компетентності джерела може бути неоднозначним, респонденти можуть по-різному сприймати переконливість аргументації, а соціальні ризики залежать від конкретного освітнього середовища. Крім того, публічна згода не обов’язково свідчить про конформізм, так як і приватна незгода сама по собі не доводить автономності. Тому запропоновані маркери розглядаються як основа для побудови операційного конструкту розрізнення цих явищ, що дає змогу вивчати зв’язки між умовами академічної взаємодії та становленням, висловленням і переглядом суджень, не зводячи їх інтерпретацію до остаточного визначення «рівня автономії» чи «показника конформізму» окремої людини.

Дослідження, що на цей час проводиться на базі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, спрямоване на уточнення змісту понять епістемічної автономії та конформізму і пошук критеріїв їх розмежування. Емпірична перевірка передбачає використання стандартизованих віньєток у чотирьох змістових доменах, у яких варіюються якість аргументу, епістемічна кваліфікація його носія та очікувана соціальна експозиція відповіді. Зміни суджень фіксуються до пред’явлення стимулів і після кожного з них,

що дає змогу аналізувати реакції учасників залежно від експериментальних умов. Надалі планується залучення респондентів з інших закладів вищої освіти України, що дасть змогу зіставити особливості інтелектуальних впливів в різних інституційних середовищах.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання її результатів для вдосконалення навчальних практик і дизайну завдань. Перспективним є оцінювання не лише підсумкового висновку, а й здатності студента доводити власну позицію, враховувати контраргументи та пояснювати причини зміни суджень. Подальший аналіз також може допомогти з'ясувати, як організація комунікації в університетському середовищі впливає на можливості здобувачів освіти вільно висловлювати та переглядати власні позиції.

Список використаних джерел:

1. Epistemic autonomy / ed. by J. Matheson, K. Lougheed. New York : Routledge, 2022. 346 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000422962_A41593670/preview-9781000422962_A41593670.pdf (дата звернення: 10.10.2026).

2. Zagzebski L. T. *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief.* Oxford : Oxford University Press, 2012. 279 p. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199936472.001.0001 (дата звернення: 10.10.2026).

Андрій ГАВРИЛЮК,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: andrikos.gavruluk@gmail.com

Науковий керівник:
Олександр ВОВКОДАВ,
кандидат технічних наук,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

РОЗРОБКА РОЗШИРЮВАНОЇ CMS-ПЛАТФОРМИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ТА КЕРУВАННЯ ВЕБРЕСУРСАМИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Цифрова трансформація суспільства зумовлює стрімке зростання вимог до інформаційного забезпечення закладів освіти всіх рівнів. Офіційний сайт закладу освіти, портал кафедри чи факультету, електронний ресурс супроводу дистанційного навчання сьогодні є не допоміжним, а системотвірним елементом освітнього середовища, що забезпечує єдиний інформаційний простір між здобувачами освіти, науково-педагогічними працівниками та адміністрацією. Дослідники наголошують, що інтеграція багатофункціональних цифрових систем є корисною для вдосконалення внутрішніх процесів університетів, а також для покращення взаємодії із зацікавленими сторонами та державними органами, оскільки такі системи створюють єдиний інформаційний простір, автоматизують рутинні операції та підвищують точність планування й прогнозування діяльності закладу [2, с. 136].

Водночас практика створення вебресурсів закладів освіти здебільшого спирається на використання типових систем управління контентом (Content Management System, CMS) із відкритим кодом – WordPress, Joomla, Drupal. Порівняльний аналіз цих систем засвідчує, що кожна з них орієнтована на вирішення конкретного кола задач: WordPress приваблює простотою адміністрування, Joomla – розширеним інструментарієм для середніх за складністю порталів, а Drupal – гнучкістю та потужністю за умови високого рівня технічної підготовки розробника [1].

Для потреб закладу освіти жодна з готових платформ не пропонує повноцінного поєднання зручного візуального редактора сторінок, гнучкої рольової моделі доступу (здобувач – викладач – методист – адміністратор) та вбудованих засобів аналітики освітнього контенту, що й зумовлює актуальність розробки власного, розширюваного програмного рішення.

Метою дослідження є обґрунтування архітектури та розробка розширюваної CMS-платформи, призначеної для створення й супроводу вебресурсів закладів освіти – сайтів кафедр, факультетів, порталів методичного забезпечення та інформаційних сторінок освітніх проєктів, – яка поєднує зручність адміністрування, модульність нарощування функціоналу та наочні засоби аналізу освітнього контенту.

Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: 1) проаналізувати сильні й слабкі сторони поширених CMS-рішень у контексті потреб закладів освіти; 2) обґрунтувати вибір технологічного стеку платформи; 3) розробити архітектуру серверної та клієнтської частин системи; 4) запропонувати модель адміністративної панелі з інструментами візуальної аналітики; 5) визначити перспективи практичного впровадження платформи в освітній процес.

В основу серверної частини платформи покладено фреймворк Laravel (мова програмування PHP), який реалізує архітектурний шаблон MVC (Model-View-Controller) і надає розробнику вбудовані засоби маршрутизації запитів, автентифікації та авторизації користувачів, роботи з базою даних через ORM Eloquent, а також механізм черг і подій для обробки фонових задач (наприклад, генерування звітів відвідуваності сторінок). Такий підхід забезпечує чітке розмежування бізнес-логіки, представлення даних і взаємодії з користувачем, що суттєво спрощує подальше розширення функціоналу платформи новими модулями – без порушення цілісності вже впроваджених.

Клієнтська частина системи реалізується на основі фреймворка Vue.js – прогресивного JavaScript-фреймворка, що дає змогу будувати реактивні односторінкові застосунки (Single Page Application) з компонентною структурою інтерфейсу. Саме на Vue.js реалізовано ключовий елемент платформи – візуальний редактор сторінок (drag-and-drop конструктор блоків контенту: текстових блоків, зображень, розкладів занять, новинних стрічок, форм зворотного зв’язку), який дає змогу

співробітнику деканату чи кафедри самостійно формувати та оновлювати вміст сторінки без залучення програміста й без знання мов розмітки. Взаємодія клієнтської та серверної частин здійснюється через REST API, що також відкриває можливість подальшої інтеграції платформи з мобільними застосунками закладу освіти.

Окремим модулем адміністративної панелі є засоби візуальної аналітики, реалізовані на бібліотеці Chart.js. Вони дають змогу відповідальному працівникові закладу освіти в наочному вигляді (графіки, діаграми) відстежувати динаміку відвідуваності сторінок, популярність освітніх матеріалів, активність користувачів у розділах дистанційного супроводу дисциплін, що є практичним інструментом ухвалення управлінських рішень щодо наповнення сайту. У поєднанні з практикою впровадження систем електронного документообігу такий підхід узгоджується із загальним вектором цифровізації управлінської діяльності закладів вищої освіти, що передбачає автоматизацію рутинних процесів, скорочення часу підготовки матеріалів та підвищення оперативності ухвалення рішень [2, с. 139].

Розширюваність платформи забезпечується модульною (плагінною) архітектурою: кожен новий функціональний блок – форум, електронний журнал успішності, розклад занять, модуль подання абітурієнтських заявок – оформлюється як окремий, слабко пов’язаний із ядром системи пакет, що підключається без модифікації базового коду. Такий підхід відповідає принципам, закладеним у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, яка орієнтує заклади освіти на розбудову цифрового освітнього середовища, гнучкого до подальшої модернізації [4].

Рольова модель доступу платформи передбачає розмежування прав для щонайменше чотирьох категорій користувачів: адміністратора (повний доступ до налаштувань системи), редактора контенту (працівника деканату, кафедри), викладача (доступ до розділів навчально-методичного супроводу власних дисциплін) і відвідувача (перегляд публічної частини сайту). Розмежування прав доступу узгоджується з вимогами Закону України «Про освіту» щодо забезпечення відкритості та прозорості освітньої діяльності за одночасного дотримання принципів захисту персональних даних учасників освітнього процесу [3].

Практичне значення розробки полягає в тому, що заклад освіти отримує не типовий шаблонний сайт, а власну технологічну платформу, яку можна поетапно нарощувати відповідно до потреб конкретної кафедри, факультету чи університету загалом: від простого інформаційного сайту-візитки до повноцінного порталу дистанційної підтримки навчання. Це дає змогу зменшити залежність закладу від сторонніх розробників і знизити витрати на технічний супровід у довгостроковій перспективі.

Таким чином, запропонована архітектура розширюваної CMS-платформи на основі Laravel, Vue.js та Chart.js дає змогу поєднати зручність адміністрування освітнього вебресурсу, гнучкість подальшого розширення функціоналу та наочні засоби аналізу контенту. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою прототипу платформи, його експериментальним впровадженням на базі сайту кафедри або факультету закладу вищої освіти та оцінюванням ефективності використання інструментів візуальної аналітики учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Сокол Г. В., Лещенко О. В. Аналіз систем управлінням сайту. Сокол Г. В., Лещенко О. В. Аналіз систем управлінням сайту. *Новітні інформаційні системи та технології*. 2016. Вип. 5. URL: https://journals.nupp.edu.ua/mist/article/download/584/506 (дата звернення: 22.09.2026).

2. Лебедєв М. К. Диджиталізація парадигми організаційно-економічного механізму управління закладом вищої освіти. Київський економічний науковий журнал. 2024. № 4. С. 136–141.

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 22.09.2026).

4. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text (дата звернення: 22.09.2026).

5. Laravel 11.x Documentation. Laravel. URL: https://laravel.com/docs (дата звернення: 22.09.2026).

6. Vue.js Guide. Vue.js. URL: https://vuejs.org/guide/introduction.html (дата звернення: 22.09.2026).

7. Chart.js Documentation. Chart.js. URL: https://www.chartjs.org/docs/latest/ (дата звернення: 22.09.2026).

Кирило ГОРОБЕЦЬ,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова
(м. Житомир)
e-mail: gorobets.kirill1999@gmail.com

Науковий керівник:
Юлія СУПРУНЧУК,
доцент кафедри іноземних мов
Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова
(м. Житомир)

СТРАТЕГІЇ САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КУРСАНТАМИ ВВНЗ

Володіння англійською мовою є важливою складовою професійної підготовки сучасного військового фахівця. Під час мовної підготовки курсанти працюють з англомовною професійною лексикою, абревіатурами, технічними характеристиками, інструкціями та іншими фаховими матеріалами. Особливо значний обсяг військової термінології опановується під час вивчення англійської мови професійного спрямування.

Практичний досвід свідчить, що основна складність полягає не стільки у встановленні значення нового англомовного терміна, скільки в його запам'ятовуванні, розпізнаванні під час читання й аудіювання та подальшому самостійному використанні. Механічне заучування пар «англійський термін – український відповідник» не завжди забезпечує тривале збереження військової лексики в пам'яті. Більш результативним виявляється багаторазове використання одного терміна в різних видах навчальної та професійно орієнтованої діяльності.

На основі досвіду самостійної мовної підготовки можна виокремити п'ять стратегій, які сприяють поступовому переходу англомовної військової термінології з пасивного до активного словникового запасу.

Першою стратегією є тематичне групування військової лексики. Терміни легше запам'ятовуються, якщо вони не вивчаються ізольовано, а об'єднуються навколо певного професійного процесу або ситуації. Наприклад, під час опрацювання теми *Signals Intelligence* (радіоелектронна розвідка) окремі лексичні одиниці *signal, intercept, analyse, location, report*

можна пов'язати в логічну послідовність: *detect a signal → intercept a signal → determine its location → analyse the information → report the results*. У такому випадку запам'ятовується не лише значення окремого терміна, але й типові словосполучення та логічні зв'язки між професійними поняттями. Це полегшує подальше використання засвоєної лексики під час читання фахових матеріалів та побудови власних висловлювань. Такий підхід допомагає створити асоціативні зв'язки, які сприяють кращому запам'ятовуванню [1]. Сьогодні є багато онлайн-сервісів, що допомагають знайти реальні приклади використання англійських військових слів у тексті чи мовленні. Серед них: Ludwig.guru, Context Reverso, English-Corpora.org.

Другою стратегією є використання флеш-карток із професійним контекстом. Існує багато безкоштовних і зручних застосунків (Anki, Quizlet, Memrise), але й паперові картки чудово підходять – деякі дослідження показують, що фізичне написання покращує запам'ятовування [2]. Звичайна картка, що містить лише англійський термін та його український відповідник, дозволяє перевірити знання значення слова, але не завжди сприяє його активному використанню. Тому до терміна варто додати коротке визначення, типове словосполучення або контекст. Наприклад: з одного боку – *intercept*, з іншого – *to detect and obtain a transmitted signal; intercept a signal; intercept communications.* Після роботи з картками засвоєння терміна перевіряється шляхом складання власного речення, наприклад: *The signal was intercepted and analysed*. Таким чином флеш-картки використовуються не лише для впізнавання слова, а як перший етап його активного застосування [1].

Третьою стратегією є регулярна робота з актуальними англомовними новинами та відеоматеріалами професійного спрямування. На відміну від навчального тексту, зміст новинних матеріалів постійно оновлюється, проте ключова професійна термінологія повторюється у різних контекстах. Це дає змогу одночасно стежити за актуальними подіями у професійній сфері та закріплювати англомовну лексику. Для пошуку відкритих матеріалів можуть використовуватися офіційні англомовні ресурси (nato.int, ncia.nato.int, defense.gov), а також професійні оборонні видання (nsa.gov, army.mil). Yarn.co – унікальний сервіс, який шукає короткі відеофрагменти з фільмів та серіалів за ключовими словами. Чудово підходить для пошуку військового сленгу та розуміння його вимови й емоційного забарвлення.

Практичним продовженням цієї стратегії є проведення оперативного інформування англійською мовою. Оскільки перша навчальна пара у ВВНЗ щодня розпочинається з оперативного інформування, ця частина повсякденної навчальної діяльності може одночасно використовуватися для регулярної практики професійної англійської мови. Для підготовки такого інформування обирається актуальний матеріал із надійного англомовного джерела, визначається його основний зміст та 5–7 ключових професійних термінів, після чого готується коротке повідомлення англійською мовою.

Четвертою стратегією є регулярне повернення до раніше опрацьованої військової лексики. Навіть добре засвоєні терміни поступово забуваються, якщо тривалий час не використовуються. Тому під час самостійної підготовки застосовується коротке систематичне повторення: повторювати слово не щодня, а у момент, коли ви ось-ось його забудете. Anki – безкоштовний застосунок, який автоматично планує повторення. Просто додавайте нові слова і алгоритм сам вирішить, коли показати їх знову[2]. Також під час самостійної підготовки для повторення раніше опрацьованої військової лексики курсантами практикується короткий алгоритм, який умовно можна позначити формулою «5–3–1»: пригадати без словника 5 професійних термінів, скласти з ними 3 власні речення та протягом 1 хвилини висловлюватися за відповідною професійною темою. Такий алгоритм поєднує відтворення термінів із пам’яті з їх подальшим використанням у зв’язному професійно орієнтованому мовленні [3]. Наприклад, обираються *intercept, emitter, frequency, transmission, analysis*. Після відтворення їх значень складаються три речення, а завершальним етапом стає коротке пояснення англійською мовою поняття *Signals Intelligence* або опис умовної професійної ситуації.

П’ятою стратегією є використання англійської мови як засобу повсякденного професійного спілкування під час самопідготовки. Особливістю цієї стратегії є використання англійської не лише під час підготовки до занять з іноземної мови, а й під час опрацювання матеріалу спеціальних дисциплін. Під час годин самопідготовки спілкування між курсантами може здійснюватися англійською мовою навіть тоді, коли вони готуються до заняття зі спеціальної дисципліни. У такому форматі англійська мова перестає бути лише предметом вивчення і стає засобом

опрацювання матеріалу спеціальної дисципліни. Одночасно повторюється фаховий зміст, закріплюється відповідна англомовна термінологія та формується звичка використовувати англійську для професійного спілкування.

Досвід самостійної роботи з англомовною військовою термінологією свідчить, що її опанування не повинно обмежуватися спеціально відведеним часом для вивчення англійської мови. Значний потенціал мають повсякденні види діяльності курсанта: робота з флеш-картками, читання професійних новин, перегляд англомовних матеріалів, оперативне інформування, підготовка до спеціальних дисциплін та спілкування з одногрупниками англійською мовою.

Важливою перевагою такого підходу є можливість інтегрувати мовну практику в уже наявну навчальну діяльність без істотного збільшення навчального навантаження. Підготовка до спеціальної дисципліни одночасно стає практикою англійської мови професійного спрямування, а пошук актуальної професійної інформації – джерелом нової лексики.

Отже, критерієм засвоєння англомовного військового терміна може вважатися не лише здатність назвати його український відповідник, а насамперед можливість розпізнати термін в автентичному професійному контексті, зрозуміти його значення та самостійно використати під час обговорення фахового питання англійською мовою.

Список використаних джерел:

1. Тасиць Т. 11 способів запам’ятати англійські слова. *Школа англійської мови ФЛЕШ*. 2025. URL: https://flashstudies.net/blog/11-ways-to-remember-english-words (дата звернення: 06.10.2026).
2. Як швидко запам’ятовувати англійські слова: 7 методів, які реально працюють. *Uplang*. 2026. URL: https://uplang.com.ua/blog/iak-svidko-zapamiatovuvati-angliiski-slova-7-metodiv-iaki-realno-praciuiut (дата звернення: 07.10.2026).
3. 4/3/2 Fluency Technique. *Lesson: Impossible*. 2021. URL: https://www.lessonimpossible.com/blog/4-3-2-technique (дата звернення: 07.10.2026).

Василь ГРЕСЬКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)
e-mail: vasyl.hresko.24@pnu.edu.ua

ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЦИВІЛЬНО-ПРАВОВОЇ (ПРИВАТНОПРАВОВОЇ) СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Актуальність дослідження змісту навчання майбутніх юристів цивільно-правової (приватноправової) спеціалізації на магістерському рівні зумовлена сучасними змінами у системі юридичної освіти України, спрямованими на компетентнісну, практикоорієнтовану та дослідницьку підготовку правників. Чинний стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для другого (магістерського) рівня визначає загальні вимоги до результатів навчання, водночас надаючи закладам вищої освіти можливість самостійно формувати зміст освітніх програм і визначати їх спеціалізацію [11]. У зв’язку з цим особливого значення набуває з’ясування того, якою мірою сучасні освітні програми забезпечують належну змістову наповненість цивільно-правової (приватноправової) спеціалізації, поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з практичними навичками та орієнтацію на актуальні потреби правозастосування і професійної діяльності. Аналіз таких програм дає змогу виявити спільні тенденції, відмінності та проблемні аспекти змісту підготовки майбутніх фахівців у сфері цивільного права.

У працях О. Криворучко, С. Кубіцького, І. Федотової та В. Швардак освітні програми використовувалися як джерело дослідження змісту професійної підготовки фахівців. Професійну підготовку правників крізь призму освітніх програм досліджувала Л. Столярчук. Водночас аналіз наукових джерел не дав змоги виявити праць, у яких окремо досліджувався зміст підготовки майбутніх правників цивільно-правової (приватноправової) спеціалізації на магістерському рівні у закладах вищої освіти України.

У педагогічній та довідковій літературі «зміст навчання» розкривається як навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує

здобуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем; сукупність предметів і тем, що підлягають вивченню та з яких складається програма або курс освітньої установи [9, с. 16; 10, с. 75]. Такий підхід до розуміння зазначеного терміна нами підтримується.

Основними документами, що регламентують зміст професійного навчання є освітньо-кваліфікаційні характеристики підготовки і професійно-кваліфікаційні характеристики посад, інші нормативно-правові акти, вимоги яких реалізуються, зокрема через освітньо-професійні програми [8, с. 170].

Тому основну увагу в нашому дослідженні було зосереджено на вивченні освітніх програм закладів вищої освіти.

За даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти у 2025/2026 навчальному році підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Право» на магістерському рівні вищої освіти за освітніми програмами цивільно-правової (приватноправової) спеціалізації здійснювали шість закладів вищої освіти: Державний податковий університет (ДПУ; освітньо-професійна програма «Охорона та захист цивільних прав»), Державний торговельно–економічний університет (ДТЕУ; освітня програма «Цивільне право і процес»), Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана (КНЕУ ім. В. Гетьмана; освітньо-професійна програма «Приватне право»), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Т. Шевченка; освітньо-професійна програма «Приватне та публічне право»), Національний університет «Чернігівська політехніка» (НУ «Чернігівська політехніка»; освітньо-професійна програма «Адміністративна та цивільна юстиція»), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (ЧНУ ім. Б. Хмельницького; освітньо-професійна програма «Приватне право та інтелектуальна власність») [1].

Аналіз освітньо-професійної програми ДПУ «Охорона та захист цивільних прав» свідчить про те, що обов’язкові компоненти містили обсяг 65 кредитів ЄКТС, із яких тільки 16 кредитів передбачалося для викладання навчальних дисциплін, які безпосередньо стосувалися питань, пов’язаних із цивільним (приватним) правом, що становить 25 відсотків від загальної кількості кредитів обов’язкових компонентів [3, с. 15].

У структурі обов’язкових компонентів освітньої програми ДТЕУ «Цивільне право і процес» передбачено 78 кредитів ЄКТС, з яких

18 кредитів (23 %) становлять дисципліни, зміст яких безпосередньо стосується цивільного (приватного) права [7, с. 10].

Дослідження змісту освітньо-професійної програми КНЕУ ім. В. Гетьмана «Приватне право» засвідчило, що з 57 кредитів ЄКТС обов'язкової складової програми 25 кредитів, або 44 %, припадає на дисципліни, безпосередньо присвячені питанням цивільного (приватного) права [4, с. 12].

В освітньо-професійній програмі КНУ ім. Т. Шевченка «Приватне та публічне право» обсяг обов'язкових компонентів становить 67 кредитів ЄКТС, при цьому навчальні дисципліни, безпосередньо пов'язані з цивільним (приватним) правом, охоплюють всього 11 кредитів, тобто 16 % загального обсягу обов'язкових компонентів [6, с. 11].

Зміст освітньо-професійної програми НУ «Чернігівська політехніка» «Адміністративна та цивільна юстиція» показав, що із 36 кредитів ЄКТС, відведених на обов'язкові компоненти, тільки 10 кредитів припадало на навчальні дисципліни, безпосередньо пов'язані з цивільним (приватним) правом, що становить 28 % їх загального обсягу [2, с. 11].

Результати аналізу освітньо-професійної програми ЧНУ ім. Б. Хмельницького «Приватне право та інтелектуальна власність» дають підстави встановити, що на обов'язкові компоненти відведено 66 кредитів ЄКТС, з яких 18 кредитів (28 %) становлять навчальні дисципліни цивільно-правового (приватноправового) спрямування [5, с. 13].

З наведених даних можна зробити висновок про суттєву диференціацію змісту цивільно-правової (приватноправової) підготовки у сучасних магістерських освітніх програмах за спеціальністю 081 «Право». Частка обов'язкових освітніх компонентів, безпосередньо орієнтованих на цивільне (приватне) право, у досліджених програмах коливається від 16 % до 43 %, що свідчить про відсутність уніфікованого підходу до визначення обсягу та структури приватноправової складової магістерської правничої освіти.

Водночас навіть у програмах, назви яких безпосередньо акцентують на цивільному або приватному праві, змістове наповнення відповідної приватноправової складової істотно відрізняється, що дає підстави стверджувати про значну автономію закладів вищої освіти у формуванні змісту відповідної спеціалізації та необхідність подальшого дослідження

його структури, співвідношення теоретичних і практикоорієнтованих компонентів та відповідності заявленій спеціалізації.

Список використаних джерел:

1. Єдина державна електронна база з питань освіти : вебсайт. URL : https://vstup.edbo.gov.ua/ (дата звернення: 07.10.2026).
2. Освітньо-професійна програма «Адміністративна та цивільна юстиція» другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 081 Право галузі знань 08 Право. Національний університет «Чернігівська політехніка». Чернігів, 2025. 16 с.
3. Освітньо-професійна програма «Охорона та захист цивільних прав» підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 081 «Право». Державний податковий університет. Ірпінь, 2025. 20 с.
4. Освітньо-професійна програма «Приватне право» підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 081 Право спеціалізацією «Приватне право». Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. Київ, 2025. 28 с.
5. Освітньо-професійна програма «Приватне право та інтелектуальна власність» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право». Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2025. 22 с.
6. Освітньо-професійна програма «Приватне та публічне право» для здобуття освітнього ступеня магістр за спеціальністю 081 «Право» галузі знань 08 «Право». Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2024. 14 с.
7. Освітня програма «Цивільне право і процес» : інформаційний пакет Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС). Державний торговельно-економічний університет. Київ, 2025. 28 с.
8. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 529 с.
9. Словник педагогічних та психологічних термінів до дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка новаторства», «Педагогіка та психологія вищої

школи», «Методика виховної роботи та основи педагогічної майстерності», «Педагогічний менеджмент»: для здобувачів вищої освіти денної та заочної форм здобуття освіти пед. спец-тей / уклад.: Н. А. Несторук, Л. В. Кокоріна. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 131 с.

10. Словник-довідник з професійної педагогіки / заг. ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

11. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» галузі знань 08 «Право» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.07.2022 р. № 643. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-magistr-zizminami-643-20032023.pdf (дата звернення: 07.10.2026).

Анастасія ГРИГОРЯК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)
e-mail: gtigoraknasta.med@bsmu.edu.ua

Науковий керівник:
Сергій ГОВОРНЯН,
доктор філософії,
асистент кафедри онкології та радіології
Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В САМОСТІЙНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ

Генеративний штучний інтелект (ШІ) розширює можливості навчальної допомоги, водночас актуалізуючи питання самостійності пізнавальної діяльності студента. Огляд C. K. Lo та дослідження A. Tlili зі співавторами описують можливості пояснення матеріалу й підготовки навчальних завдань поряд із ризиками недостовірних відповідей, порушення доброчесності та конфіденційності [8; 9]. UNESCO пов’язує застосування ШІ зі збереженням здатності людини самостійно мислити й ухвалювати рішення [1, с. 24-27]. Отже, освітню користь цифрової допомоги необхідно оцінювати за засвоєнням знань.

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні умови використання генеративного ШІ у самостійному навчанні студентів на основі зіставлення його можливостей і ризиків.

Пошук літератури здійснено на ресурсах PubMed, Springer Nature Link, MDPI та PLOS, а також на офіційних сайтах UNESCO і Міністерства освіти і науки України за тематичними запитами щодо генеративного ШІ, самостійного навчання, медичної освіти та академічної доброчесності. Застосовано тематичний аналіз і порівняльне узагальнення емпіричних досліджень, оглядів літератури, відібраних за відповідністю меті роботи.

За результатами аналізу виокремлено такі педагогічні умови підтримки самостійного навчання: спрямування взаємодії із ШІ на засвоєння знань, перевірка достовірності інформації, прозорі правила використання інструмента та розвиток ШІ-грамотності. Їхній зміст і обмеження розкрито на основі зіставлення досліджень та рекомендацій.

Результати залежать від організації взаємодії. У рандомізованому дослідженні G. Kestin та співавторів серед 194 студентів курсу фізики спеціально спроєктований ШІ-тьютор забезпечив вищі результати безпосереднього підсумкового тестування порівняно з аудиторним активним навчанням [2]. Натомість H. Bastani та співавтори серед майже тисячі учнів старшої школи в Туреччині встановили: після навчання з GPT Base оцінки на самостійному іспиті без ШІ були на 17 % нижчими за контрольні. Варіант GPT Tutor із підказками значною мірою усував негативний ефект, але не забезпечував статистично значущого поліпшення самостійних результатів [3, с. 1-2]. Ці дані розмежовують успішне виконання завдання з допомогою ШІ та власне навчання; їх узагальнення обмежене конкретними дисциплінами й умовами.

Педагогічною основою самоперевірки є активне відтворення знань. H. Roediger та J. Karpicke показали його перевагу над повторним читанням під час відтермінованого контролю [4]. Тому доцільно використовувати ШІ для підготовки перевірених викладачем запитань, на які студент спочатку відповідає самостійно. Це рекомендація на основі психологічного дослідження, яке безпосередньо не оцінювало генеративний ШІ.

Перевірка достовірності є обов'язковою. W. Walters та E. Wilder виявили вигадані джерела й бібліографічні помилки серед 636 посилань у 84 текстах GPT-3.5 і GPT-4 [5]. Посилання моделі необхідно перевіряти за DOI або сайтом видавця, зіставляючи твердження зі змістом публікації. У медичній освіті ця умова особливо важлива. T. Kung та співавтори дослідили відповіді ChatGPT на тестові запитання USMLE [11], проте успішність моделі не доводить ефективності навчання студентів. Огляд M. Sallam також окреслює освітні можливості поряд із ризиками неточностей та упереджень [12].

Академічна доброчесність потребує узгоджених правил. M. Sullivan та співавтори аналізують необхідність адаптації оцінювання [7], а D. Cotton та співавтори обґрунтовують інституційні політики й навчання відповідального використання ШІ [15]. Українські рекомендації передбачають вибір сценарію залежно від завдання та рішення викладача [6]. Доцільно визначати дозволені види допомоги, декларувати їх використання та поєднувати письмові роботи з усним поясненням або аналогічним завданням без ШІ.

ШІ-грамотність охоплює розуміння обмежень моделі, формулювання запитів і критичне оцінювання відповідей, як наголошує Y. Walter [10, с. 1–4]. Рамки компетентностей UNESCO для учнів і педагогів поєднують технічні знання з етичними принципами та збереженням самостійності людини [13; 14]. Їхні положення можуть слугувати орієнтиром для університетських навчальних модулів з урахуванням відмінностей освітніх рівнів. Організаційними умовами залишаються захист даних і рівність доступу [1, с. 24–25; 6]. Зокрема, доцільно застосовувати синтетичні клінічні випадки та передбачати рівноцінні завдання для студентів без доступу до сервісу.

На основі аналізу запропоновано послідовність самостійної роботи: власна спроба розв’язання, звернення по пояснення або підказку, перевірка ключових тверджень та повторне виконання завдання без ШІ. Результативність такого сценарію слід оцінювати за самостійним поясненням, застосуванням знань у новій ситуації та їх збереженням під час відтермінованого контролю. Запропонований підхід потребує емпіричної перевірки.

Отже, генеративний ШІ може підтримувати самостійне навчання за умови педагогічно визначеної взаємодії, перевірки інформації та контролю знань без цифрової допомоги. Для медичної освіти пріоритетними є фахова перевірка пояснень, прозорість використання інструмента та збереження власної пізнавальної діяльності студента. Цей напрям є перспективним і потребує подальшого емпіричного вивчення, зокрема щодо впливу генеративного ШІ на довготривале засвоєння знань та формування професійних компетентностей студентів.

Список використаних джерел:

1. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 48 p. DOI: 10.54675/EWZM9535.

2. AI tutoring outperforms in-class active learning: an RCT introducing a novel research-based design in an authentic educational setting / G. Kestin et al. *Scientific Reports.* 2025. Vol. 15. Article 17458. DOI: 10.1038/s41598-025-97652-6.

3. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics / H. Bastani et al. *Proceedings of the National Academy of*

Sciences. 2025. Vol. 122, no. 26. Article e2422633122. DOI: 10.1073/pnas.2422633122.

4. Roediger H. L., Karpicke J. D. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science.* 2006. Vol. 17, no. 3. P. 249-255. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x.

5. Walters W. H., Wilder E. I. Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. *Scientific Reports.* 2023. Vol. 13. Article 14045. DOI: 10.1038/s41598-023-41032-5.

6. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО / Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo (дата звернення: 08.10.2026).

7. Sullivan M., Kelly A., McLaughlan P. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching.* 2023. Vol. 6, no. 1. P. 31-40. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.17.

8. Lo C. K. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences.* 2023. Vol. 13, no. 4. Article 410. DOI: 10.3390/educsci13040410.

9. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education / A. Tlili et al. *Smart Learning Environments.* 2023. Vol. 10. Article 15. DOI: 10.1186/s40561-023-00237-x.

10. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. International *Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2024. Vol. 21. Article 15. DOI: 10.1186/s41239-024-00448-3.

11. Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models / T. H. Kung et al. *PLOS Digital Health.* 2023. Vol. 2, no. 2. Article e0000198. DOI: 10.1371/journal.pdig.0000198.

12. Sallam M. ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: Systematic review on the promising perspectives and valid concerns. *Healthcare*. 2023. Vol. 11, no. 6. Article 887. DOI: 10.3390/healthcare11060887.

13. Miao F., Shiohira K., Lao N. AI competency framework for students. Paris : UNESCO, 2024. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105_eng (дата звернення: 08.10.2026).

14. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO, 2024. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104_eng (дата звернення: 08.10.2026).

15. Cotton D. R. E., Cotton P. A., Shipway J. R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International.* 2024. Vol. 61, no. 2. P. 228–239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.

Діана ГУРА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного медичного університету (м. Харків)
e-mail: dmhura.2m23@knmu.edu.ua

Науковий керівник:
Алла БІЛОВОЛ,
доктор медичних наук, професор,
професор кафедри дерматовенерології,
хірургічної дерматології та медичної косметології
Харківського національного медичного університету (м. Харків)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЛІКУВАННЯ АКНЕ

Акне є однією з найбільш поширених дерматологічних проблем, яка торкається мільйонів людей по всьому світу, передусім підлітків та молоді [1]. Сучасний підхід до терапії акне потребує впливу на всі чотири ключові механізми його розвитку: гіперкератинізацію волосяних фолікулів, надлишкове виділення шкірного сала, запальні реакції та розмноження Cutibacterium acnes [2]. Монотерапія одним препаратом характеризується невисокою результативністю, через що сучасні клінічні вказівки акцентують увагу на потребі в мультимодальній стратегії [3].

Топічні ретиноїди – основа терапії. Топічні ретиноїди (адапален, третиноїн, тазаротен, трифаротен) і надалі є основою терапії завдяки їхній здатності руйнувати комедони та пригнічувати запальні процеси [3]. Відповідно до оновлених протоколів Американської академії дерматології (AAD), застосування топічних ретиноїдів отримало найвищий рівень рекомендацій у боротьбі з акне [4]. Трифоротин, який отримав схвалення FDA належить до новіших лікарських засобів цього ряду. Він показує свою дієвість у боротьбі з акне середньої тяжкості [5].

Бензоїлпероксид та його роль у запобіганні резистентності. Бензоїлпероксид – це антимікробний препарат, який також чинить помірну комедолітичну дію [3]. Згідно з рекомендаціями Американської академії дерматології (AAD), його застосування має високий рівень доказовості [4]. Головна його перевага полягає в тому, що він перешкоджає формуванню стійкості C. acnes до антибіотиків, якщо використовується разом із ними [6]. Європейські настанови EuroGuiDerm також акцентують на важливості

поєднання системних антибактеріальних препаратів із бензоїлпероксидом задля зниження ймовірності виникнення резистентності [7].

Клекостерон-новий клас топікальних антиандрогенів. Клекостерон (крем 1,0 %) – це перший у своєму класі топікальний блокатор андрогенових рецепторів, який отримав схвалення FDA для терапії вугрової хвороби у підлітків та дорослих, починаючи з 12-річного віку [8]. Механізм його дії полягає у конкурентному пригніченні взаємодії дигідротестостерону з рецепторними структурами, що локалізуються у сальних залозах та фолікулярному епітелії, що призводить до зниження продукції шкірного сала та пригнічення запальних процесів [9]. Перевагою є мінімальне всмоктування в системний кровотік: лікарський засіб швидко розпадається в епідермісі до кортексолону, який є неактивним метаболітом [10].

Згідно з результатами об'єднаного аналізу двох фазових клінічних випробувань, у яких взяли участь 1440 пацієнтів (віком від 9 до 58 років), клекостерон показав статистично значущу перевагу над плацебо за всіма первинними та вторинними критеріями ефективності [8]. Частка пацієнтів, які досягли показника IGA 0/1 (чиста або майже чиста шкіра), у групі клекостерону склала 19,9 %, тоді як у групі плацебо лише 7,7 % [9]. Тривале відкрите дослідження засвідчило стабільну результативність: приблизно 49,0 % пацієнтів із вугровою хворобою обличчя та 52,0 % із вугровою хворобою тулуба досягли показника IGA 0/1 [10]. Зафіксовані місцеві реакції шкіри мали легкий характер і були співставними в обох досліджуваних групах, а серйозних системних побічних явищ виявлено не було [8; 10].

Потрійні фіксовані комбінації. Фіксована комбінація трьох діючих речовин (CAB), до складу якої входять кліндаміцину фосфат у концентрації 1,2 %, бензоїлпероксид 3,1 % та адапален 0,15 %, отримала дозвіл від FDA, а також від Health Canada [11]. Це перший готовий лікарський засіб із потрійною формулою для місцевого застосування, призначений для боротьби з акне.

Згідно з об'єднаними даними трьох клінічних випробувань (одного II фази та двох III фази), через 12 тижнів терапії у 50,0 % учасників групи CAB спостерігався успішний результат (оцінка за шкалою EGSS 0/1), тоді як у групі плацебо цей показник становив лише 22,6 % [12]. Застосування CAB

сприяло зменшенню кількості запальних елементів на 77,9 %, а незапальних на 73,0 %. Серед латиноамериканських пацієнтів (n=147) ефективність лікування сягала 56,2 %, у той час як у групі плацебо вона дорівнювала 18,4 % [12]. Поліпшення показників якості життя (Acne-QoL) виявилося статистично значущим у групі CAB за трьома з чотирьох шкал [13]. Небажані реакції мали легкий або помірний характер, а частка пацієнтів, які припинили терапію через побічні ефекти, не перевищувала 3% [11].

Системна терапія: антибіотики та ізотретиноїн. Згідно з настановами AAD, потужні рекомендації були надані пероральному доксицикліну. Антибіотики для внутрішнього застосування необхідно призначати разом із місцевими засобами, особливо з бензоїлпероксидом, щоб уникнути розвитку резистентності. Ізотретиноїн отримав високий рівень підтримки у лікуванні важких форм акне, а також у випадках, коли акне призводить до значного психоемоційного навантаження або утворення рубців, чи коли захворювання не піддається звичайним методам лікуванн. Ці ж принципи знаходять своє відображення і в європейських настановах EuroGuiDerm, які також схвалюють подібні рекомендації [14].

Гормональна терапія. Для жінок, які страждають на акне, особливо за наявності ознак гіперандрогенії, високоефективними є комбіновані оральні контрацептиви та спіронолактон. Як зазначається в наративному огляді 2025 року, гормональна терапія забезпечує стабільне зниження кількості висипань та поліпшення якості життя пацієнток . Відповідно до рекомендацій AAD, спіронолактон отримав умовне схвалення до застосування. Гормональні засоби дають змогу досягти тривалого контролю над захворюванням без ризику розвитку антибіотикорезистентності [14].

Отже, сучасна терапія акне вже не базується на застосуванні лише одного препарату-це комплексний підхід, який впливає на всі механізми розвитку захворювання. Основним залишаються топічні ретиноїди та бензоїлпероксид, причому останній відіграє вирішальну роль у попередженні розвитку стійкості бактерій до антибіотиків. Клекостерон виступає перспективним новим препаратом для пацієнтів із гормональними формами акне, зокрема завдяки його добрій переносимості та можливості використання як у чоловіків, так і у жінок. Потрійні фіксовані комбінації вже

за 12 тижнів показують значну результативність у разі акне середнього та тяжкого ступеня. Ключовим чинником, який забезпечує успішність лікування, є індивідуальний підхід, що базується на врахуванні типу шкіри, наявних супутніх захворювань та особистих характеристик пацієнта.

Список використаних джерел:

1. Williams H. C., Dellavalle R. P., & Garner S. Acne vulgaris. *The Lancet.* London, 2012. No. 379 (9813). P. 361–372. URL: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60321-8 (date of access: 10.10.2026).
2. Zaenglein A. L., Pathy A. L., Schlosser B. J., Alikhan A., Baldwin H. E., Berson D. S., Bowe W. P., Graber E. M., Harper J. C., Kang S., Keri J. E., Leyden J. J., Reynolds R. V., Silverberg N. B., Stein Gold L. F., Tollefson M. M., Weiss J. S., Dolan N. C., Sagan A. A., Stern M., … Bhushan R. Guidelines of care for the management of acne vulgaris. *Journal of the American Academy of Dermatology.* 2016. No. 74 (5). P. 945–973.e33. URL: https://doi.org/10.1016/j.jaad.2015.12.037 (date of access: 10.10.2026).
3. Thiboutot D. M., Dréno B., Abanmi A., Alexis A. F., Araviiskaia E., Barona Cabal M. I., Bettoli V., Casintahan F., Chow S., da Costa A., El Ouazzani T., Goh C. L., Gollnick H. P. M., Gomez M., Hayashi N., Herane M. I., Honeyman J., Kang S., Kemeny L., Kubba R., … Xiang L. F. Practical management of acne for clinicians: An international consensus from the Global Alliance to Improve Outcomes in Acne. *Journal of the American Academy of Dermatology.* 2018. No. 78 (2 Suppl 1). P. S1–S23.e1. https://doi.org/10.1016/j.jaad.2017.09.078 (date of access: 10.10.2026).
4. Mohd Affandi A., Ch'ng P. W. B., Teoh B. T. Y., Yap E. W. Y., Ch'ng C. C., Foo S. H., How K. N., Kwan Z., Tang J. J., Tan W. C., Kon K., & Poh W. T. Bridging Gaps in Malaysian Acne Vulgaris Guidelines: Advisory Statements on Trifarotene for Facial and Truncal Acne. *Journal of cosmetic dermatology.* 2026. No. 25 (1). e70625. URL: https://doi.org/10.1111/jocd.70625 (date of access: 10.10.2026).
5. Tan J., Thiboutot D., Popp G., Gooderham M., Lynde C., Del Rosso J., Weiss J., Blume-Peytavi U., Weglovska J., Johnson S., Parish L., Witkowska D., Sanchez Colon N., Alió Saenz A., Ahmad F., Graeber M., & Stein Gold L. Randomized phase 3 evaluation of trifarotene 50 μg/g cream treatment of moderate facial and truncal acne. *Journal of the American Academy of*

Dermatology. 2019. No. 80 (6). P. 1691–1699. URL: https://doi.org/10.1016/j.jaad.2019.02.044 (дата звернення: 10.10.2026).

6. Nast A., Dréno, B., Bettoli V., Degitz K., Erdmann R., Finlay A. Y., Ganceviciene R., Haedersdal M., Layton A., López-Estebaranz J. L., Ochsendorf F., Oprica C., Rosumeck S., Rzany B., Sammain A., Simonart, T., Veien N. K., Zivković M. V., Zouboulis C. C., Gollnick H. … European Dermatology Forum. European evidence-based (S3) guidelines for the treatment of acne. *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology* : *JEADV.* 2012. No. 26 Suppl 1. P. 1–29. URL: https://doi.org/10.1111/j.1468-3083.2011.04374.x (date of access: 10.10.2026).

7. Hebert A., Thiboutot D., Stein Gold, L., Cartwright M., Gerloni M., Fragasso E., & Mazzetti A. Efficacy and Safety of Topical Clascoterone Cream, 1%, for Treatment in Patients With Facial Acne: Two Phase 3 Randomized Clinical Trials. *JAMA dermatology.* 2020. No. 156 (6). P. 621–630. URL: https://doi.org/10.1001/jamadermatol.2020.0465 (date of access: 10.10.2026).

8. Tommasino N., Annunziata M. C., Potestio L., & Napolitano M. Efficacy and Safety of Hormonal Therapies for Acne: A Narrative Review. *Clinical, cosmetic and investigational dermatology.* 2025. No. 18. P. 3331–3337. URL: https://doi.org/10.2147/CCID.S574341 (date of access: 10.10.2026).

9. Eichenfield L. F., Hebert A. A., Gold L. S., Cartwright M., Moro L., Han J., Squittieri N., & Mazzetti A. Long-Term Safety and Efficacy of Twice-Daily Topical Clascoterone Cream 1% in Patients Greater Than or Equal to 12 Years of Age With Acne Vulgaris. *Journal of drugs in dermatology: JDD.* 2023. No. 22 (8). P.810–816. URL: https://doi.org/10.36849/jdd.7592 (date of access: 10.10.2026).

10. Eichenfield L. F., Hebert A. A., Gold L. S., Cartwright M., Moro L., Han J., Squittieri N., & Mazzetti A. Long-Term Safety and Efficacy of Twice-Daily Topical Clascoterone Cream 1% in Patients Greater Than or Equal to 12 Years of Age With Acne Vulgaris. *Journal of drugs in dermatology: JDD*. 2023. No. 22(8). P. 810–816. URL: https://doi.org/10.36849/jdd.7592 (date of access: 10.10.2026).

11. Stein Gold L., Baldwin H., Kircik L. H., Weiss J. S., Pariser D. M., Callender V., Lain E., Gold M., Beer K., Draelos Z., Sadick N., Pillai R., Bhatt V., & Tanghetti E. A. Efficacy and Safety of a Fixed-Dose Clindamycin Phosphate 1.2%, Benzoyl Peroxide 3.1%, and Adapalene 0.15% Gel for Moderate-to-

Severe Acne: A Randomized Phase II Study of the First Triple-Combination Drug. *American journal of clinical dermatology.* 2022. No. 23 (1). P. 93–104. URL: https://doi.org/10.1007/s40257-021-00650-3 (дата звернення: 10.10.2026).

12. Stein Gold, L., Lain E., Del Rosso, J. Q., Gold M., Draelos Z. D., Eichenfield L. F., Sadick N., Werschler W. P., Gooderham M. J., & Lupo M. Clindamycin phosphate 1.2%/adapalene 0.15%/benzoyl peroxide 3.1% gel for moderate-to-severe acne: Efficacy and safety results from two randomized phase 3 trials. *Journal of the American Academy of Dermatology.* 2023. No. 89 (5). P. 927–935. URL: https://doi.org/10.1016/j.jaad.2022.08.069 (date of access: 10.10.2026).

13. Lain E. T., Bhatia N., Kircik L., Gold L. S., Harper J. C., Bunick C. G., Guenin E., Baldwin H., Feldman S. R., & Rosso J. Q. D. Clindamycin Phosphate 1.2%/Adapalene 0.15%/Benzoyl Peroxide 3.1% Gel for Male and Female Acne: Phase 3 Analysis. *Journal of drugs in dermatology: JDD.* 2024. No. 23 (10). P. 873–881. URL: https://doi.org/10.36849/JDD.2024.8484 (date of access: 10.10.2026).

14. Trivedi M. K., Shinkai K., & Murase J. E. A Review of hormone-based therapies to treat adult acne vulgaris in women. *International journal of women's dermatology.* 2017. No. 3 (1). P. 44–52. URL: https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2017.02.018 (date of access: 10.10.2026).

Андрій ЄФІМЕНКО,
доктор філософії з медицини,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного медичного університету (м. Харків)
e-mail: coronar09@ukr.net

Науковий керівник:
Алла РАЗУМНА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та педагогіки
Харківського національного медичного університету (м. Харків)

ВРАХУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З УЛЬТРАЗВУКОВОЇ ДІАГНОСТИКИ

Диференційований підхід до навчання фахівців у медичних закладах вищої освіти (в тому числі з врахуванням стилів навчання за Honey та Mumford [2–3]) у сучасних наукових аналізах набув неоднозначної оцінки [4–6], де разом з критичними позиціями [1] співіснують продуктивні результати [6; 7], що свідчить, що його розробленість та вивчення умов педагогічної ефективності ще далекі до завершення і становлять актуальний предмет сучасних досліджень [8].

Завданням нашого дослідження стала оцінка ефективності впровадження диференційованого навчання в межах опанування теми «Фізика ультразвуку» при підготовці здобувачів післядипломної освіти на циклі спеціалізації з ультразвукової діагностики.

Емпіричне дослідження проводилось у два етапи: визначення переважного стилю навчальної діяльності та дослідження ефективності опанування теми з врахуванням відповідного навчального стилю. На першому етапі для визначення переважного стилю навчання за Honey та Mumford [2–3] здобувачів нами було враховано навчальну спеціалізацію, що реалізовано через розробку і впровадження електронної анкети з 20 адаптованими до професійно-змістовної тематики ситуативними задачами, яка дала змогу визначити пріоритетні способи навчального опанування з відповідних позицій «діяча», «мислителя», «теоретика», «прагматика». Переходу на другий етап передував поділ досліджуваних на 2 групи – експериментальну та контрольну, які були створені

рандомізовано, через поділ досліджуваних на рівночисельні склади. Досліджувані не були поінформовані, до якої групи вони входили. Учасники експериментальної групи отримали індивідуальні завдання для опанування теми, що були структурно побудовані у відповідності до особливостей пріоритетних моделей навчальних вмінь (стилів) здобувачів, учасники контрольної групи отримали завдання, що містили єдину модель навчання, що відповідає типовим методичним розробкам до вивчення зазначеної теми. Після опанування здобувачами теми було проведено контрольний зріз знань в обох умовних групах.

Ефективність диференційованого підходу при вивченні зазначеної теми здобувачами вивчалася за допомогою запровадження критерія Манна-Уїтні, що передбачав порівняння середніх оцінок за опанування теми в експериментальній і контрольній групах. Показники загальної успішності опанування теми здобувачами експериментальної групи (з побудовою навчальних завдань з врахуванням їхнього стилю навчання) мали значення Me_e=8, а контрольної групи (без врахування навчального стилю) $Me_к$ = 7, які для даної чисельності досліджуваних (56 осіб) відрізнялись статистично значимо (p=0.043) з показником сили ефекту r=0.32.

Отже, диференційований підхід до навчання є актуальним педагогічним трендом, а його запровадження з урахуванням стилів навчання за Honey та Mumford при опануванні теми «Фізика ультразвуку» слухачами циклів післядипломної медичної освіти за спеціалізацією «Ультразвукова діагностика» є ефективною умовою вдосконалення навчального процесу. Подальше дослідження диференційованого підходу з врахуванням навчального стилю за Honey та Mumford здобувачів спеціалізації «Ультразвукова діагностика» медичної післядипломної освіти буде спрямоване на розширення його впровадження при вивченні інших базових тем підготовки фахівців.

Список використаних джерел:

1. Wilkinson T., Boohan M., Stevenson M. Does learning style influence academic performance in different forms of assessment?. *Journal of Anatomy.* 2013. Vol. 224, no. 3. P. 304–308. URL: https://doi.org/10.1111/joa.12126 (date of access: 10.10.2026).

2. Honey P., Mumford A. The Manual of Learning Styles. Maidenhead : Peter Honey, 1982. 128 p.

3. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.

4. Enhancing The Teaching Process: A Case Study Using Honey & Mumford Learning Styles / I. Dražić et al. 17th *International Conference on Education and New Learning Technologies EDULEARN25 Proceedings* : Conference proceedings, Palma, 30 June 2025. Palma, 2025. P. 978–84–09–74218–9.

5. Learning style of medical students and their preferred teaching methodologies in a medical college in Nepal: a descriptive cross-sectional study / P. Pathak et al. *International Journal of Surgery: Global Health.* 2023. V. 6, no. 5. Article e0299.

6. Virtual ER, a Serious Game for Interprofessional Education to Enhance Teamwork in Medical and Nursing Undergraduates: Development and Evaluation Study / J. Y.-H. Wong et al. *JMIR Serious Games.* 2022. Vol. 10, no. 3. Article e35269.

7. Pangastuti D. Enhancing Online Problem-Based Learning through Learning Style Analysis. *EAI.* 2024. URL: https://eudl.eu/pdf/10.4108/eai.25-10-2023.2348270 (date of access: 10.10.2026).

8. Atique M. Comparison Of Learning Styles Used By Clinical Faculty Of Hospital And General Practitioners For Their Professional Development. *Proceedings.* 2023. Vol. 37, no. 3. P. 44–49. URL: https://doi.org/10.47489/szmc.v37i3.259 (date of access: 10.10.2026).

Микола КАЧУР,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)
e-mail: mikolakachur72@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ГРИГОР'ЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КЛАСІ ГІТАРИ

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва поєднує виконавську, художньо-інтерпретаційну, психологічну та педагогічну складові. У класі музичного інструмента студент опановує техніку виконання, вчиться розуміти художній зміст твору, контролювати власний емоційний стан і водночас готується пояснювати способи роботи над музичним матеріалом майбутнім учням. За таких умов особливого значення набуває педагогічна рефлексія, адже вона допомагає усвідомлювати власні дії, визначати причини виконавських труднощів, оцінювати результат і перетворювати особистий досвід на педагогічний ресурс.

Проблема рефлексії та саморегуляції посідає важливе місце у сучасній музично-педагогічній підготовці. В українському науковому просторі питання розвитку мистецької рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлює В. Міщанчук, акцентуючи увагу на її зв'язку з музично-виконавською діяльністю та професійним становленням студента [1, с. 188–192]. Л. Косяк і Н. Овчаренко розглядають рефлексивні методи як важливий складник вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва [2, с. 452–458]. У зарубіжних дослідженнях S. Hallam пов'язує метакогнітивні процеси з усвідомленим плануванням, контролем та оцінюванням музичної діяльності [3, с. 27–39]. G. McPherson і B. Zimmerman розглядають саморегуляцію як важливий механізм музичного навчання [4, с. 327–347], а S. Nielsen акцентує увагу на стратегіях самоконтролю й організації інструментальної практики [5, с. 155–167].

Узагальнення цих підходів дає підстави розглядати педагогічну рефлексію як важливий чинник професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У класі гітари педагогічна рефлексія формується в умовах постійного вибору. Студент визначає струни, лади, позиції, аплікатуру, спосіб звуковидобування, характер фразування і логіку роботи над складним фрагментом. Один і той самий музичний епізод може мати кілька варіантів виконавського вирішення, тому важливо навчити студента пояснювати власний вибір. Така робота переводить увагу з механічного повторення на усвідомлене виконання та формує здатність самостійно організовувати навчально-виконавську діяльність.

Педагогічну рефлексію доцільно розглядати у зв’язку зі структурою виконавської культури. Технологічний компонент охоплює точність тексту, орієнтування на грифі, аплікатурні рішення, координацію рук і якість звуковидобування; художньо-інтерпретаційний – цілісність фразування та розуміння музичного образу; емоційно-психологічний – зосередженість, упевненість і виконавську стійкість. Педагогічно-рефлексивний компонент поєднує самоаналіз, пояснення причин труднощів, аргументацію рішень і здатність запропонувати послідовність роботи з учнем.

Одним із доступних засобів розвитку педагогічної рефлексії є структурований самоаналіз. Після виконання музичного фрагмента студент відповідає на конкретні запитання: які місця вдалися найкраще, де виникла технічна складність, що спричинило втрату темпу, наскільки зручною була аплікатура, чи вдалося зберегти цілісність фрази та який спосіб роботи дав найкращий результат. Такий підхід спрямовує увагу на аналіз конкретних дій замість загального емоційного враження.

Корисним доповненням до самоаналізу є відеозапис власного виконання. Під час гри увага студента одночасно спрямована на нотний текст, рухи рук, слуховий контроль, темп, художній образ і взаємодію з інструментом. Перегляд відео створює іншу позицію сприйняття: виконавець бачить і чує результат як спостерігач. Це дає можливість зіставити власні відчуття з фактичним звучанням, звернути увагу на постановку рук, стабільність темпу, якість звука, фразування та поведінку під час помилки. Самоспостереження у такому форматі підтримує розвиток саморегуляції та усвідомленого контролю, що відповідає загальним

підходам до саморегульованого музичного навчання [4, с. 327–347; 5, с. 155–167].

Самоаналіз має спиратися на зрозумілі критерії. У класі гітари доцільно враховувати нотну й ритмічну точність, вибір струн, ладів і пальців, якість звуковидобування, координацію рук, дотримання темпу, логічність фразування, художню виразність, упевненість на початку виконання, здатність продовжувати гру після окремої неточності, змістовність самоаналізу та вміння пояснити послідовність розучування. Критеріальне оцінювання робить вимоги зрозумілими й допомагає студентові бачити власну динаміку.

Наступним кроком стає педагогічне коментування. Студент пояснює, як організував би роботу над тим самим фрагментом з учнем: з чого почати, які труднощі потребують першочергової уваги, як пояснити аплікатуру та опрацювати складний перехід. У такій ситуації особистий виконавський досвід набуває методичного змісту, а майбутній учитель переходить від позиції виконавця до позиції педагога.

Ефективним засобом є педагогічне моделювання. Викладач пропонує ситуацію, близьку до майбутньої професійної практики: учень втрачає темп, плутає аплікатуру, зупиняється після помилки, демонструє технічно точне, але художньо невиразне виконання. Студент аналізує можливу причину та пропонує послідовність педагогічних дій. Такі завдання формують готовність бачити виконавську проблему ширше, поєднувати слуховий, технічний і педагогічний аналіз та аргументувати власні рішення.

Окремого значення набуває перенесення засвоєного способу роботи на новий музичний матеріал. Після опрацювання одного фрагмента студент самостійно проходить основні етапи роботи зі спорідненим матеріалом: читає нотний і ритмічний текст, визначає струни й позиції, пропонує аплікатуру, виділяє складні місця, обирає спосіб їх опрацювання, формує фразування, виконує фрагмент цілісно та здійснює самоаналіз. Такий перенос показує рівень усвідомленості засвоєного алгоритму та професійної самостійності.

У самостійній роботі педагогічна рефлексія допомагає вибудовувати послідовність занять. Дослідження С. Нільсен показує значення стратегій саморегуляції в інструментальній практиці, зокрема планування, контролю та оцінювання власної діяльності [5, с. 155–167]. Для майбутнього вчителя

музичного мистецтва така здатність має подвійне значення. Вона підвищує якість особистої виконавської підготовки та водночас формує досвід, який згодом може бути використаний під час організації самостійної роботи учнів.

Практична робота в класі гітари засвідчує доцільність поєднання кількох рефлексивних прийомів у межах одного навчального циклу: постановки мети, самоаналізу, відеоперегляду, зіставлення результату з критеріями, педагогічного пояснення та перенесення засвоєного алгоритму на новий фрагмент. Така послідовність підтримує зв'язок між виконавською дією, її усвідомленням і майбутнім педагогічним використанням.

Педагогічна рефлексія сприяє відповідальному ставленню до професійного розвитку. Студент визначає сильні сторони й напрями подальшої роботи, ставить реалістичні навчальні цілі та обирає засоби їх досягнення. Викладач поступово передає студентові більше відповідальності за планування, контроль і оцінювання результату, що підтримує самостійність та здатність до професійного розвитку.

Отже, педагогічна рефлексія є важливим складником професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в класі гітари. Її розвиток забезпечує усвідомлення виконавських дій, формування навичок самоаналізу й самокорекції, аргументування технічних і художніх рішень та перетворення особистого виконавського досвіду на педагогічний ресурс. Доцільне поєднання структурованого самоаналізу, відеосамоаналізу, критеріального оцінювання, педагогічного коментування, моделювання професійних ситуацій і перенесення засвоєного алгоритму на новий музичний матеріал створює умови для розвитку професійної самостійності та педагогічного мислення майбутнього вчителя.

Список використаних джерел:

1. Міщанчук В. М. Розвиток мистецької рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-виконавської підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 176. С. 188–192.

2. Косяк Л., Овчаренко Н. Рефлексивні методи у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний і методичний аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026. Вип. 222. С. 452–458.

3. Hallam S. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education.* 2001. Vol. 18, No. 1. P. 27–39.

4. McPherson G. E., Zimmerman B. J. Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* New York : Oxford University Press, 2002. P. 327–347.

5. Nielsen S. G. Self-Regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *Music Education Research.* 2001. Vol. 3, No. 2. P. 155–167.

Олена КАЧУР,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)
e-mail: olenakachurvs@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету (м. Запоріжжя)

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

Професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах мистецької школи передбачає перенесення набутих фахових і психолого-педагогічних знань у безпосередню педагогічну практику. Початковий етап професійної діяльності характеризується необхідністю одночасного розв'язання методичних, комунікативних, організаційних і рефлексивних завдань. У зв'язку з цим актуалізується потреба в системному методичному супроводі, спрямованому на професійну адаптацію педагога, розвиток його самостійності та здатності обґрунтовано приймати педагогічні рішення.

Окремі аспекти професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва висвітлено в сучасних українських педагогічних дослідженнях. М. Михаськова пов'язує формування музично-педагогічного досвіду з цілісною професійною підготовкою майбутнього вчителя [1, с. 233–237]. Л. Ільчук, І. Ратинська та М. Швидків акцентують увагу на готовності майбутніх педагогів до інноваційної вокально-хорової діяльності [2, с. 175–178]. У працях Л. Косяк і Н. Овчаренко окремо розкрито значення рефлексивних методів у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва [3, с. 452–458]. О. Сагач розкриває професійну адаптацію молодого вчителя та значення наставницької підтримки на початку педагогічної діяльності [4, с. 82–85].

Аналіз зазначених праць дає підстави виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів професійного становлення майбутнього

вчителя музичного мистецтва: набуття практичного педагогічного досвіду, професійну адаптацію, розвиток рефлексії та методичну підтримку. У межах нашого дослідження увагу зосереджено на тому, як ці напрями можуть бути поєднані в системі методичного супроводу безпосередньо в умовах мистецької школи.

Проблема професійної підтримки молодого педагога представлена й у зарубіжних дослідженнях. А. Гобсон, П. Ешбі, А. Малдерез і П. Томлінсон пов'язують результативність наставництва з характером професійної взаємодії та умовами, у яких здійснюється підтримка молодого вчителя [5, с. 207–216]. Ф. Кортхаген та співавтори розглядають професійну підготовку як процес, у якому практичний досвід стає основою для подальшого педагогічного осмислення [6, с. 32–50]. Для умов мистецької школи це положення має практичне значення, оскільки значна частина педагогічних рішень уточнюється безпосередньо під час роботи з учнями.

Мета нашого дослідження полягає в обґрунтуванні моделі методичного супроводу професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням труднощів, виявлених у практичній діяльності педагогів мистецької школи.

Емпіричною основою дослідження став наставницький досвід, накопичений упродовж 2025–2026 навчального року в Súkromná základná umelecká škola Rosnička SR (приватна початкова мистецька школа) у Словацькій Республіці. У дослідженні взяли участь п'ять педагогічних працівників, які поєднували викладацьку діяльність із процесом здобуття або доповнення педагогічної кваліфікації. Двоє продовжували навчання у закладі вищої освіти за педагогічним напрямом, троє проходили Doplňujúce pedagogické štúdium (додаткове педагогічне навчання). Поряд із викладанням інструментальних дисциплін учасники були залучені до занять із підготовчого хорового співу, що дало можливість аналізувати професійні труднощі безпосередньо в роботі з дитячими групами.

З метою вивчення професійних труднощів учасників застосовано педагогічне спостереження, професійні бесіди, індивідуальні консультації, анкетування як допоміжний орієнтувальний метод, аналіз конкретних педагогічних ситуацій і професійну рефлексію. Отриманий матеріал опрацьовано за допомогою якісного педагогічного аналізу, порівняння та систематизації наставницького досвіду.

Аналіз педагогічних ситуацій засвідчив, що основні труднощі виникали під час організації перших самостійних занять, установлення контакту з дітьми, добору вокальних вправ, перспективного планування, підготовки концертних програм, роботи з культурно й мовно різноманітною учнівською групою та здійснення професійного самоаналізу. Саме ці труднощі визначали зміст наставницької підтримки. Наставницька взаємодія мала послідовний характер: спочатку ми визначали конкретну професійну проблему, спільно аналізували можливі педагогічні рішення, після їх практичного застосування обговорювали отриманий результат і визначали подальші дії. Така організація роботи сприяла поступовому зростанню самостійності педагогів в аналізі власної професійної діяльності.

За результатами аналізу наставницького досвіду в структурі методичного супроводу виокремлено п’ять компонентів: адаптаційний, методичний, творчо-проєктний, міжкультурний і рефлексивний. Кожен із них відповідає певній групі професійних труднощів, виявлених у роботі учасників дослідження.

Адаптаційний і методичний компоненти набували особливого значення на початковому етапі роботи педагога. Підготовка перших занять, установлення контакту з групою, добір вправ і репертуару вимагали індивідуальних консультацій, попереднього моделювання уроку та спільного аналізу педагогічних рішень. У міру накопичення практичного досвіду педагоги дедалі частіше самостійно приймали рішення, які на початковому етапі потребували наставницької підтримки.

Творчо-проєктний і міжкультурний компоненти виявлялися під час підготовки концертів, театралізованих програм, роботи з іншомовним репертуаром і культурно різноманітними учнівськими групами. У цих ситуаціях методична підтримка охоплювала вокальну роботу, планування репетицій, координацію учасників, мовну адаптацію матеріалу та врахування культурного досвіду дітей.

Послідовність реалізації компонентів моделі визначалася змістом конкретної педагогічної ситуації. Під час підготовки першого заняття домінували адаптаційний і методичний компоненти, у процесі концертної роботи більшої ваги набував творчо-проєктний, а під час роботи з іншомовним репертуаром актуалізувався міжкультурний компонент. Рефлексивний компонент реалізовувався на всіх етапах наставницької

роботи. Після проведених занять і мистецьких заходів аналізувалися прийняті педагогічні рішення, реакції учнів, причини труднощів і можливі шляхи корекції подальшої роботи.

Якісний аналіз матеріалів спостереження дав змогу зафіксувати зміни у професійній діяльності учасників, які проявлялися в більшій самостійності під час планування занять, розширенні методичного інструментарію, усвідомленішому доборі вправ і репертуару, набутті досвіду концертної та творчо-проєктної роботи, а також уважнішому ставленні до мовних і культурних особливостей учнів. Зазначені зміни відображають конкретний наставницький досвід і мають якісний, контекстуально зумовлений характер.

Отримані результати свідчать, що методичний супровід професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва доцільно будувати з урахуванням конкретних труднощів, які виникають у практичній діяльності педагога. Запропонована модель об'єднує адаптаційний, методичний, творчо-проєктний, міжкультурний і рефлексивний компоненти методичного супроводу відповідно до характеру професійних труднощів педагога. Подальше дослідження передбачає апробацію моделі в інших закладах початкової мистецької освіти та розширення емпіричної бази.

Список використаних джерел:

1. Михаськова М. А. Експериментальна перевірка ефективності системи формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 186. С. 233–237.

2. Ільчук Л. П., Ратинська І. В., Швидків М. Л. Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної вокально-хорової діяльності в школі. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 47. С. 175–178.

3. Косяк Л., Овчаренко Н. Рефлексивні методи у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва: теоретичний і методичний аспекти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2026. Вип. 222. С. 452–458.

4. Сагач О. Професійна адаптація вчителів до педагогічної діяльності. *Освітні обрії.* 2024. Т. 58, № 1. С. 82–85.

5. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education.* 2009. Vol. 25, No. 1. P. 207–216.

6. Korthagen F. A. J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B., Wubbels T. Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 328 p.

Олена КАСЬЯНОВА,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української мови та педагогіки,
Харківський національний медичного університет (м. Харків)
e-mail: om.kasianova@knmu.edu.ua
Алла РАЗУМНА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та педагогіки,
Харківський національний медичний університет (м. Харків)
e-mail: ah.razumna@knmu.edu.ua

ВИКЛАДАЧ ЯК ЛІДЕР В СУЧАСНІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

Серед софт-скілсів сучасної медичної освіти лідерство посідає значне місце, оскільки лікар працює в команді, де бере на себе роль лідера, що керує командною роботою для забезпечення ефективності складного лікувального процесу [1; 3]. Феномен лідерства диференціюють за різними підставами на директивне, демократичне, ліберальне; лідерство функціонування і лідерство розвитку тощо. Лідерство в освіті – особлива ніша взаємодії викладацького корпусу зі студентством, де воно має свою специфіку.

Актуальним залишається роль викладача в контексті лідерства в умовах такого важливого освітнього процесу як підготовка фахівців в галузі охорони здоров'я, що є вкрай важливою для сучасної України.

Дослідження ставлення до лідерства суб'єктів освітнього процесу дозволило визначити п'ять ключових характеристик, за допомогою яких можливо описати цей феномен.

За способом реалізації (ініційоване лідером чи послідовником) ми розрізняємо: *лідерство-менеджмент*, яке здійснюється як процес ініціювання лідером певної поведінки послідовника (директивними і недирективними методами), при цьому послідовник посідає реактивну позицію, а також *лідерство авторитету***,** що ініціюється послідовником через запит до лідера на рішення, які обумовлюють його (послідовника) поведінку.

За обізнаністю лідера (про свою лідерську роль щодо послідовника) ми розрізняємо *експліцитне лідерство,* яке очевидне для обох сторін

(лідера і послідовника), а також *імпліцитне лідерство*, що визначається наявністю неочевидних для лідера послідовників, які дистанційно без відома лідера наслідують його.

За рівнем формалізації лідерства ми розрізняємо *формальне лідерство* (керівництво), що обумовлене певними стандартизованими формами і *неформальне лідерство*, що не має стандартизованих форм.

За структурною моделлю взаємодії «лідер-послідовник» ми розрізняємо *«вертикальне лідерство»*, що обумовлює діяльність послідовника за вертикальною структурною моделлю стосунків між лідером і послідовником (лідер має закріплену функцію влади, а послідовник – функцію підлеглого), а також *горизонтальне лідерство,* яке обумовлює наслідування послідовниками з аналогічним соціальним статусом через вищий рівень досягнень в цій сфері (лідер не має закріпленої функції влади, а послідовник – функції підлеглого).

За змістовими сферами, в межах яких виникають відношення «лідер-послідовник» ми розрізняємо: *навчальне лідерство*, *професійне лідерство* (в нашому випадку в сфері медицини), *соціальне лідерство* (обумовлене громадською позицією лідера), *харизматичне лідерство* (обумовлене особистісним екзистенціальним вибором лідера).

Зважаючи на зазначені підстави для диференціації різних змістових характеристик лідерства ми диференціювали чотири важливі ситуації студентства, що потребує лідерського спрямування з боку викладача.

Найактуальніша ситуація для студента з перших днів перебування на навчанні у медичному ЗВО – *навчальна*. Студенти потребують лідера, у особі якого можуть знайти надійну опору в своїй діяльності. В межах навчальної ситуації викладач виявляє 3 експліцитні лідерські позиції – організатора, що допомагає упорядкувати діяльність студента, педагога, що забезпечує доступність навчального процесу, патерналістську, що обумовлює відчуття захищеності та турботливого ставлення як в родині. У цій групі ситуацій, як правил,о виявляється вертикальне й менеджерське лідерство, ініційоване самим викладачем.

Другий тип ситуацій, що потребують лідерства із особливим змістовним контекстом – професійний (та науково-професійний). Тут виявляється вертикальне лідерство, але авторитетного типу, що ініціюється самим студентом. Студент формує запит на професійний зразок

та спосіб наукової діяльності, до якої залучається. Тут можливий і імпліцитний варіант, коли сам викладач як фахівець або науковець не знає, що студент є його послідовником.

Третій тип ситуації визначає більш широкий контекст життєдіяльності студентства, що визначає потребу в прийнятті важливих рішень – соціальні ситуації, в яких можна виділити лідерство громадянської позиції, а також лідерство, пов'язане із гендером, в межах якого студент опановує засоби розвитку своєї гендерної ідентичності, де викладач виступає представником своєї гендерної групи і може бути взірцем для наслідування. І ще одна низка ситуацій, що мають свою змістову специфіку – «важкі особистісні та життєві ситуації», що потребують моральних, софократичних (мудрих) та харизматичних лідерів. Не завжди при виникненні таких ситуації роль лідера припадає на викладача-наставника.

Зважаючи на зазначений спектр рольових лідерських позицій, які може посідати викладач, в пілотному обговоренні із студентством проблеми «Запиту на лідера» відзначається певна динаміка типів лідерства в ході їхнього розвитку в стінах освітнього закладу. Загальна динаміка студентського запиту відповідає логіці – від менеджерських до авторитетних, від навчальних до професійних, від професійних до громадянських та особистісних.

Важливими напрямами подальших досліджень в аспекті викладацького лідерства медичного вишу стають такі проблеми: опанування навичок лідерства з врахуванням базового запиту студентства, що змінюється з досвідом, вплив викладацького лідерства на ефективність освітнього процесу, опанування студентами-медиками навичок лідерства, зв'язок освітнього і професійного лідерства в сфері охорони здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Воронов О. І. Формування лідерського потенціалу в сфері охорони здоров'я України. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2022. Вип. 27. С. 79–85. DOI: 10.35432/tisb272022276687.

2. Chavan A. K., Bendriss R. Leadership Curriculum in Medical Education: Exploring Student and Faculty Perceptions in a US Medical School in Qatar. *Journal of Healthcare Leadership*. 2022. Vol. 14. P. 163–173. DOI: 10.2147/JHL.S370645.

3. Dai L., Frattaroli S., Myers C. G., Dickson C. Medical leadership competencies for physicians: a systematic scoping review*. BMJ Leader*. 2025. Vol. 9, no. 4. P. 340–348. DOI: 10.1136/leader-2024-001178.

4. Evans M. A., James E. J., Mi M. Leadership Training in Undergraduate Medical Education: A Systematic Review. *International Journal of Medical Students.* 2023. Vol. 11, no. 1. P. 58–66. DOI: 10.5195/ijms.2023.1717.

5. Jaramillo-Restrepo V., Losee J. E., Bump G. M. et al. Educating Our Future Medical Leaders: An Innovative Longitudinal Course Across Surgical and Medical Specialties in Graduate Education. *Journal of Healthcare Leadership*. 2024. Vol. 16. P. 255–262. DOI: 10.2147/JHL.S468061.

6. Matsas B., Goralnick E., Bass M. et al. Leadership Development in U.S. Undergraduate Medical Education: A Scoping Review of Curricular Content and Competency Frameworks. *Academic Medicine.* 2022. Vol. 97, no. 6. P. 899–908. DOI: 10.1097/ACM.0000000000004632.

Ольга КРАВЧУК,
кандидат політичних наук, доцент,
директор Навчально-наукового гуманітарного інституту
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)
e-mail: olha.kravchuk@nuos.edu.ua

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ЯК СТРУКТУРНА СКЛАДОВА УНІВЕРСИТЕТУ В СИСТЕМІ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНОГО УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В УМОВАХ РЕФОРМ І СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна система вищої освіти України функціонує в умовах глибоких реформ, цифрової трансформації, воєнних викликів, демографічних змін, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг та зростання суспільних очікувань щодо якості підготовки фахівців. За таких умов особливого значення набуває проблема ефективного управління закладом вищої освіти, його структурними підрозділами та людським потенціалом. Університет сьогодні виступає не лише освітньою установою, а складною соціальною, науковою, культурною та управлінською системою, у межах якої кожен навчально-науковий інститут виконує важливу роль у реалізації стратегічних завдань розвитку.

Навчально-науковий інститут як структурна складова університету є важливою ланкою управління освітнім, науковим, виховним, організаційним і соціально-гуманітарним процесами. Саме на рівні інституту відбувається безпосередня взаємодія між адміністрацією університету, кафедрами, науково-педагогічними працівниками, здобувачами освіти, гарантами освітніх програм, роботодавцями та іншими стейкхолдерами. Тому ефективність функціонування інституту значною мірою визначає якість університетського середовища загалом.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває людиноцентричний підхід до управління вищою освітою. Його сутність полягає у визнанні людини головною цінністю освітньої системи. У центрі управлінських рішень мають перебувати здобувач освіти, викладач, науковець, працівник університету, їхні потреби, професійний розвиток, безпека, академічна свобода, психологічне благополуччя та можливості для самореалізації. Людиноцентричне управління передбачає відхід від суто адміністративної

моделі керівництва до моделі партнерства, довіри, залучення, відповідальності та підтримки [2, с. 48].

Навчально-науковий інститут у системі людиноцентричного управління виконує декілька взаємопов'язаних функцій. По-перше, він забезпечує організацію освітнього процесу відповідно до стандартів вищої освіти, освітніх програм та потреб здобувачів. По-друге, координує діяльність кафедр і сприяє професійному розвитку науково-педагогічних працівників. По-третє, формує безпечне, інклюзивне, психологічно підтримувальне та комунікативно відкрите освітнє середовище. По-четверте, забезпечує взаємодію з роботодавцями, громадськими організаціями, органами влади, науковими установами та міжнародними партнерами. По-п'яте, бере участь у реалізації стратегії розвитку університету як цілісної інституції.

В умовах реформування вищої освіти управління навчально-науковим інститутом має ґрунтуватися на принципах стратегічного бачення, академічної доброчесності, якості освіти, прозорості управлінських рішень, командної взаємодії та соціальної відповідальності. Важливо, щоб інститут не розглядався лише як адміністративна одиниця, що виконує поточні доручення. Він має бути активним суб'єктом розвитку університету, ініціатором освітніх інновацій, наукових проєктів, гуманітарних ініціатив і практик підтримки здобувачів освіти.

Людиноцентричне управління навчально-науковим інститутом передбачає орієнтацію на потреби всіх учасників освітнього процесу. Для здобувачів освіти це означає створення умов для якісного навчання, академічної мобільності, професійного становлення, психологічної підтримки, участі у студентському самоврядуванні та науковій діяльності. Для викладачів – забезпечення можливостей професійного зростання, підвищення кваліфікації, академічної свободи, участі в ухваленні управлінських рішень, розвитку наукової діяльності та методичної творчості. Для адміністрації – формування ефективної команди, здатної працювати в умовах невизначеності, швидких змін і кризових ситуацій [2, с. 116].

Особливо важливою в сучасних умовах є здатність навчально-наукового інституту реагувати на суспільні виклики. Воєнний стан, психологічне напруження, вимушене переміщення населення, руйнування звичних соціальних зв'язків, безпекові ризики та цифровізація навчання

суттєво змінюють вимоги до організації освітнього процесу. Університет та його структурні підрозділи мають не лише забезпечувати викладання навчальних дисциплін, а й створювати середовище підтримки, стабільності, комунікації та довіри. У цьому контексті гуманітарна складова діяльності інституту набуває особливого значення.

Одним із ключових напрямів людиноцентричного управління є формування психологічно безпечного освітнього середовища. Психологічна безпека передбачає атмосферу поваги, прийняття, недискримінації, етичної комунікації та можливості звернутися по допомогу. У діяльності навчально-наукового інституту це може реалізовуватися через роботу кураторів академічних груп, психологічної служби, органів студентського самоврядування, проведення просвітницьких заходів, тренінгів, консультацій, зустрічей зі здобувачами освіти та викладачами. Підтримка психоемоційного стану студентів і працівників є важливим чинником збереження якості освітнього процесу [3, с. 72].

Не менш важливою є інклюзивна спрямованість управління. Сучасний навчально-науковий інститут має забезпечувати доступність освіти для різних категорій здобувачів, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, осіб із травматичним досвідом, студентів, які перебувають у складних життєвих обставинах. Інклюзивне управління передбачає адаптацію освітнього процесу, гнучкість комунікації, індивідуальний підхід, доступність інформаційних ресурсів, толерантну взаємодію та підтримку академічної участі кожного здобувача.

Управлінська діяльність навчально-наукового інституту в умовах цифрової трансформації також потребує оновлення. Цифрові інструменти стали невід’ємною частиною освітнього менеджменту. Вони забезпечують електронну комунікацію, дистанційне та змішане навчання, моніторинг успішності, організацію наукової роботи, методичний супровід, зворотний зв’язок зі здобувачами освіти. Водночас цифровізація потребує відповідального управління, оскільки надмірне інформаційне навантаження, цифрова нерівність, порушення академічної доброчесності та недостатня цифрова компетентність можуть створювати нові ризики для освітнього середовища [1, с. 93].

Навчально-науковий інститут як структурна складова університету має забезпечувати баланс між адміністративною ефективністю та гуманітарною

місією освіти. Управління не повинно зводитися лише до контролю виконання навчальних планів, звітності та організаційних процедур. Його зміст має включати розвиток людського потенціалу, підтримку академічної культури, створення умов для ініціативності, формування професійної ідентичності здобувачів, розвиток наукової активності та соціальної відповідальності.

Важливим механізмом людиноцентричного управління є комунікація. Ефективна комунікація між адміністрацією інституту, кафедрами, викладачами і здобувачами освіти сприяє своєчасному вирішенню проблем, зниженню соціальної напруги, підвищенню довіри та залученості учасників освітнього процесу. Комунікативна відкритість керівництва інституту дозволяє краще розуміти потреби студентів і викладачів, реагувати на виклики та формувати спільне бачення розвитку.

У контексті реформ вищої освіти важливою є також система внутрішнього забезпечення якості освіти. Навчально-науковий інститут бере участь у моніторингу освітніх програм, аналізі результатів навчання, оцінюванні якості викладання, організації зворотного зв’язку зі студентами, роботодавцями та випускниками. Людиноцентричний підхід до забезпечення якості передбачає, що якість освіти оцінюється не лише через формальні показники, а й через рівень задоволеності здобувачів, доступність підтримки, безпечність середовища, практичну орієнтованість навчання та можливості для особистісного розвитку [1, с. 134].

Отже, навчально-науковий інститут є важливою структурною складовою університету, яка забезпечує реалізацію стратегічних, освітніх, наукових, виховних та соціально-гуманітарних завдань. У системі людиноцентричного управління інститут виконує роль простору координації, підтримки, розвитку та взаємодії. Його діяльність має бути спрямована на створення якісного, безпечного, інклюзивного, цифрово доступного та психологічно підтримувального освітнього середовища.

Отже, у сучасних умовах реформ і суспільних викликів ефективність управління вищою освітою значною мірою залежить від здатності університету та його структурних підрозділів діяти гнучко, відповідально й людиноцентрично. Навчально-науковий інститут має розглядатися не лише як організаційна одиниця, а як активний суб’єкт інституційного розвитку

університету, здатний забезпечувати якість освіти, підтримувати учасників освітнього процесу та відповідати на виклики часу.

Список використаних джерел:

1. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами освіти: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2020. 332 с.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* 2020. № 1 (1). С. 27–36. DOI: 10.35387/ucj.1(1).2020.27–36.
3. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Якість вищої освіти: виклики, перспективи, забезпечення. *Вища освіта України.* 2021. № 2. С. 5–15.

Соломія КРУЧОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail:solomiia.kruchova@gmail.com

Науковий керівник:
Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Класична концепція «освіти на все життя» через зростання динаміки суспільних трансформацій, стрімкий розвиток інформаційних технологій та інтенсифікацію наукового прогресу себе остаточно вичерпала. Їй на зміну прийшла парадигма «освіта впродовж життя» (Lifelong Learning). Вона «трактує освітній процес як системний, дискретно-циклічний вектор розвитку людини на всіх етапах її життєдіяльності» [1, с. 14].

Орієнтуючись на Болонський процес і вимоги Європейської (EQF) та Національної (НРК) рамок кваліфікацій, вітчизняна вища школа трансформується, поглиблюються євроінтеграційні процеси, відбувається гармонізації з Європейським простором вищої освіти (EHEA). У цих умовах особливо актуальним є завдання щодо «проектування гнучких навчальних траєкторій, забезпечення наступності між формальним, неформальним і інформальним навчанням, а також створення прозорих алгоритмів визнання здобутих результатів. Неперервна освіта постає дієвим інструментом узгодження освітньо-професійних програм із вимогами НРК у частині автономності, відповідальності та здатності фахівця розв’язувати складні спеціалізовані завдання за умов високого рівня невизначеності» [2, с. 45].

Додатковим стимулом для системних зрушень у закладах вищої освіти (ЗВО) стало так зване «швидке знецінення професійної інформації» («період напіврозпаду знань»), адже тепер від фахівців вимагається

практично безперервне оновлення фахових компетентностей, розвиток резильєнтності, здатність «критично переглядати застарілі стереотипи й опановувати нові цифрові та методичні інструменти (концепція Unlearn & Relearn)» [3, с. 88].

Таким чином, неперервне навчання у закладах вищої освіти України нині ґрунтується на сукупності методичних підходів:

1. *Андрагогічному,* що фокусується на роботі з дорослою аудиторією і передбачає «суб'єктну автономію здобувача, визнання провідної ролі внутрішньої мотивації, орієнтацію на практичну цінність знань та використання вже наявного життєвого й професійного досвіду як бази для засвоєння нових смислів» [4, с. 112].

2. *Компетентнісному,* який підпорядковує освітній процес «досягненню вимірюваних результатів навчання (Knowledge, Skills, Autonomy/Responsibility)» і «зміщує вектор від простої трансляції предметного матеріалу до формування інтегральних, загальних та фахових спроможностей, включно з критичним аналізом, самоосвітою та міждисциплінарною взаємодією» [2, с. 48].

3. *Студентоцентричному та синергетичному*, котрі визначають здобувача освіти як суб'єкта, що обирає власний освітній маршрут, а освітнє середовище закладу вищої освіти — як відкриту й самоорганізовану систему. «Синергетика сприяє узгодженню між освітніми компонентами формальної програми та неформальними освітніми ініціативами» [3, с. 91].

4. *Принципах цифрової педагогіки*, які сприяють адаптації дидактичних методів до умов середовища мережі. Вони «регламентують рівноправний доступ до ресурсів, мультимодальність викладу матеріалу, інтерактивну взаємодію учасників та використання адаптивних онлайн-середовищ» [5, с. 15].

Окрім сучасних методичних підходів, неперервне навчання у закладах вищої освіти спирається на широкий спектр інновацій, що сприяють гнучкості та персоналізації навчання:

1) *концепція Micro-credentials (мікрокредити) та індивідуальні освітні траєкторії*; її суть полягає в тому, що фіксуються малі обсяги навчальних досягнень (від 1 до 5 кредитів ECTS) за професійними, інструментальними чи надпрофесійними (soft skills) напрямами, а процедура їх зарахування передбачає аналіз відповідності результатів навчання компонентам

освітньої програми; «важливим елементом тут є систематична інтеграція ЗВО з платформами масових відкритих онлайн-курсів (МООС) — Coursera, edX, Prometheus, що дає змогу доповнювати університетську освіту профільними сертифікатними програмами» [6, с. 102];

2) *моделі змішаного (Blended Learning) та гібридного навчання*; важливим при їх впровадженні є поєднання очного та дистанційного форматів, що відбувається через різні моделі (Flipped Classroom / «Перевернутий клас»; Station Rotation / «Ротація станцій»; Flex model / «Гнучка модель» тощо) [7, с. 210].

3) *цифрові інструменти та штучний інтелект в освіті*; позитивною у використанні цієї інновації є можливість інтеграції адаптивних систем на основі ШІ (ChatGPT, Claude, Gemini) та «підлаштовування» рівня складності й темпів подачі матеріалу під індивідуальний профіль студента, його персоналізованого супроводу; окремої уваги при впровадженні таких інновацій потребує проблема забезпечення академічної доброчесності.

Отже, трансформація українських ЗВО у центри неперервної освіти є одним із способів забезпечення затребуваності випускників на ринку праці, що стаєможливим за умови використання у процесі їх підготовки андрагогічних, компетентнісних та цифрових підходів.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 70. № 2. С. 1–24.

2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Київ : Грамота, 2021. 352 с.

3. Олійник В. В. Науково-методичні засади розвитку неперервної освіти в умовах цифровізації суспільства. *Вища освіта України.* 2022. № 3. С. 85–98.

4. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2020. 216 с.

5. Ярошенко О. Г. Сучасні педагогічні технології у вищій школі : навч. посіб. Київ : КНТУ, 2023. 280 с.

6. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків : Міськдрук, 2020. 284 с.

7. Співаковський О. В. Цифрові трансформації вищої освіти: виклики та перспективи. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2023. № 1. С. 12–19.

Мар'яна КУХАРЧУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: marianakuharchyk1009@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана БОДНАР,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ГОЛОВНІ ЧИННИКИ РИЗИКІВ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток фахової передвищої освіти характеризується активним упровадженням інновацій, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу, модернізацію змісту професійної підготовки, розвиток цифрових технологій, удосконалення методичного забезпечення та посилення взаємодії закладів освіти зі стейкхолдерами. Водночас упровадження будь-яких нововведень пов'язане з невизначеністю результатів та можливістю виникнення небажаних наслідків. Саме тому ризики доцільно розглядати як невід'ємну складову інноваційної діяльності закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО), а їх своєчасне виявлення як важливу функцію управління.

У науковій літературі ризик розглядається як можливість відхилення фактичних результатів діяльності від очікуваних унаслідок впливу різноманітних чинників [1, с. 15–17]. Для освітньої сфери специфіка ризику полягає у тому, що його наслідки не завжди проявляються безпосередньо. Вони можуть виявлятися у зниженні якості освітнього процесу, недостатньому рівні сформованості компетентностей здобувачів освіти, погіршенні іміджу закладу чи зниженні конкурентоспроможності його випускників [2, с. 33–34].

Важливе значення для розуміння ризиків інноваційної діяльності має підхід М. Фуллана, відповідно до якого освітні зміни є складним соціальним процесом, результативність якого визначається не лише якістю самої інновації, а й умовами її реалізації [5, с. 349]. Отже, навіть перспективна інноваційна ідея може не забезпечити очікуваного результату, якщо в закладі освіти відсутні належні організаційні, кадрові, ресурсні та психологічні умови її впровадження.

Аналіз наукових підходів дає змогу виокремити систему основних чинників (табл. 1), що зумовлюють виникнення ризиків у процесі впровадження інновацій у ЗФПО. Їх доцільно розглядати у взаємозв'язку із внутрішнім і зовнішнім середовищем закладу.

Таблиця 1

Головні чинники ризиків у процесі впровадження інновацій у ЗФПО

Вид ризику	**Характеристика**	**Приклади прояву в закладі фахової передвищої освіти**
Управлінські	Пов'язані з процесами планування, організації та контролю інноваційної діяльності.	Відсутність стратегії інноваційного розвитку, недостатній моніторинг результатів нововведень, неузгодженість дій між структурними підрозділами.
Кадрові	Зумовлені рівнем професійної підготовки та готовності персоналу до змін.	Недостатня цифрова компетентність викладачів, низька мотивація до впровадження інновацій, опір змінам.
Фінансово-економічні	Пов'язані з ресурсним забезпеченням інноваційної діяльності.	Брак коштів на придбання обладнання, програмного забезпечення, підвищення кваліфікації працівників.
Технологічні	Виникають у процесі використання сучасних технологій та технічних засобів.	Технічні несправності обладнання, недостатня якість інтернет-зв'язку, проблеми з функціонуванням цифрових платформ.
Інформаційні	Пов'язані з отриманням, збереженням та використанням інформації.	Недостатнє інформування учасників освітнього процесу про нововведення, ризики втрати даних або кіберзагрози.
Соціально-психологічні	Зумовлені особливостями взаємодії учасників освітнього процесу.	Конфлікти в колективі, недовіра до нововведень, психологічна неготовність до змін.

Одним із визначальних є управлінський чинник. Ефективність інновацій значною мірою залежить від якості стратегічного планування, обґрунтованості управлінських рішень, чіткості розподілу відповідальності,

координації дій учасників освітнього процесу та систематичного моніторингу результатів. Недостатній аналіз потреб закладу, нечітке визначення цілей інновації або відсутність критеріїв оцінювання можуть призвести до розриву між запланованими та фактичними результатами. О. Мармаза серед основних чинників ризиків в освітній організації виокремлює недостатній рівень управлінської компетентності керівників, кадрову нестабільність, дефіцит ресурсів та опір персоналу змінам [3, с. 124–128].

Для ЗФПО особливо важливим є кадровий чинник, оскільки реалізація інновацій безпосередньо залежить від професійної готовності педагогічних працівників. Недостатній рівень цифрової компетентності, відсутність мотивації до професійного розвитку, перевантаженість, небажання змінювати усталені способи роботи можуть зумовлювати формальне або часткове впровадження нововведень. М. Фуллан наголошує на значенні професійного капіталу педагогів і професійної співпраці як основи сталих освітніх змін [6, с. 3]. Тому розвиток кадрового потенціалу має розглядатися не як супровідний, а як стратегічний напрям управління інноваційними ризиками.

Тісно пов’язаним із кадровим є соціально-психологічний чинник. Упровадження інновацій передбачає трансформацію усталених моделей професійної діяльності, що може породжувати недовіру, тривожність, конфлікти та опір змінам. Навіть за наявності достатнього фінансування та сучасного технічного забезпечення інноваційний проєкт може виявитися недостатньо результативним за відсутності підтримки педагогічного колективу. У цьому контексті важливим завданням керівництва є формування інноваційної культури закладу, заснованої на відкритості до нових ідей, професійному розвитку, партнерській взаємодії та конструктивному ставленні до змін.

Наступним чинником є фінансово-економічне забезпечення. Реалізація інновацій потребує ресурсів для придбання обладнання, програмного забезпечення, оновлення матеріально-технічної бази та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Недостатнє або несвоєчасне фінансування може призводити до відтермінування інноваційних заходів, скорочення їх масштабу або формального впровадження.

В умовах цифрової трансформації освіти значно посилюється роль технологічного та інформаційного чинників. Використання цифрових платформ, електронних ресурсів, хмарних сервісів і технологій штучного інтелекту створює нові можливості для організації освітнього процесу, але водночас формує нові групи ризиків. До них належать технічні несправності, нестабільний інтернет-зв'язок, недостатня цифрова компетентність працівників, кіберзагрози, ризики втрати даних та порушення конфіденційності інформації. Використання штучного інтелекту додатково актуалізує проблеми академічної доброчесності, достовірності інформації, авторства та захисту персональних даних.

Важливим чинником є також зовнішнє середовище, вплив якого заклад освіти не може повністю контролювати. До зовнішніх чинників належать зміни законодавства, економічна нестабільність, демографічні тенденції, трансформації ринку праці, розвиток цифрових технологій, суспільно-політичні процеси та воєнні ризики. В умовах воєнного стану до них додаються перебої з електропостачанням та інтернет-зв'язком, вимушене переміщення учасників освітнього процесу, необхідність оперативного переходу до дистанційного або змішаного навчання та обмеження фінансових можливостей закладів освіти.

Окремого значення набуває чинник взаємодії зі стейкхолдерами. Для ЗФПО інноваційний розвиток має бути узгоджений із потребами регіонального ринку праці та запитами роботодавців. Недостатня комунікація з роботодавцями, професійними об'єднаннями, органами місцевого самоврядування та іншими зацікавленими сторонами може спричинити невідповідність змісту освітньо-професійних програм актуальним вимогам професійного середовища. Закон України «Про фахову передвищу освіту» визначає необхідність орієнтації діяльності ЗФПО на потреби суспільства та ринку праці [4].

Особливістю виділених чинників є їх взаємозалежність. Саме тому у контексті управління ЗФПО важливим є врахування чинників ризиків на всіх етапах інноваційного процесу.

Отже, головні чинники ризиків у процесі впровадження інновацій у ЗФПО мають комплексний характер і охоплюють управлінську, кадрову, соціально-психологічну, фінансово-економічну, технологічну, інформаційну та зовнішню сфери. Їх взаємодія визначає рівень невизначеності та

потенційні наслідки інноваційної діяльності. Відтак управління ризиками має бути інтегроване в систему управління закладом освіти та передбачати систематичний моніторинг внутрішнього і зовнішнього середовища, прогнозування ризикових ситуацій, розвиток кадрового потенціалу, стратегічне планування, належне ресурсне забезпечення та постійне оцінювання результативності інновацій, з метою розроблення механізму управління ризиками впровадження інновацій у ЗФПО, який забезпечуватиме мінімізацію негативного впливу на якість освітньої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вітлінський В. В., Великоіваненко Г. І. Ризикологія в економіці та підприємництві : монографія. Київ : КНЕУ, 2004. 480 с.
2. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти : навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2020. 230 с.
3. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: путівник для майбутнього успішного керівника : навч. посібник. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2026. 244 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a2b4ba32-bd78-40f3-9a5e-4ca0a4f3d132/content (дата звернення: 08.10.2026).
4. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № 2745 VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 (дата звернення: 08.10.2026).
5. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York : Teachers College Press, 2016. P. 352.
6. Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. New York : Teachers College Press, 2012. 240 p.

Світлана ЛУКІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків)
e-mail: lukina.svitlana@student.karazin.ua

Науковий керівник:
Тетяна ДАЦЕНКО,
кандидат психологічних наук,
заступник директора ННІ «Академія вчительства»,
доцент кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків)

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВОЇ МОДЕЛІ GROW У ПІДТРИМЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОЧНОМУ ТА ЦИФРОВОМУ ФОРМАТАХ

Закон України «Про вищу освіту» визначає студентоцентроване навчання як підхід до організації освітнього процесу, що передбачає, зокрема, створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, надання можливості для формування індивідуальної освітньої траєкторії та побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги й партнерства [1, ст. 1, ч. 1, п. 22¹]. Г. Поберезька розглядає коучинг в освіті як творчу взаємодію рівноправних учасників освітнього процесу, спрямовану на виявлення та реалізацію потенціалу здобувачів освіти, і зазначає його відповідність цілям студентоцентрованого навчання [2]. Реалізація такого підходу вимагає від студентів уміння ставити цілі, планувати дії та осмислювати результати власного навчання, що є ключовими складниками саморегульованого навчання [10, с. 67–68]. Водночас, на нашу думку, інформаційну підтримку студентів під час кураторських годин доцільно доповнювати роботою з їхніми цілями, рішеннями та особистими ресурсами. Коучинг, заснований радше на запитаннях, ніж на порадах, може бути додатковим видом підтримки.

Метою дослідження є опис моделі GROW як засобу коучингової підтримки студентів закладів вищої освіти й окреслення форматів її використання, зокрема цифрових.

Модель GROW (Goal – Reality – Options – Way Forward / Will) була сформована у 1980-х роках у британському коучинговому середовищі і набула популярності завдяки книзі Дж. Вітмора «Coaching for Performance», перше видання якої вийшло 1992 року [9]. У вітчизняній педагогічній літературі походження, структуру та можливості використання цієї моделі в освітньому процесі закладів вищої освіти аналізують Б. Савчук, Н. Слюсаренко та І. Єгорова [3]. Модель структурує коучингову розмову за чотирма послідовними етапами: Goal (мета) – визначення мети розмови і бажаного результату; Reality (реальність) – аналіз поточної ситуації, доступних ресурсів та перешкод; Options (варіанти) – генерація і оцінка наявних варіантів дій; Way Forward / Will (план дій / воля до дії) – вибір конкретних кроків, визначення строків та перевірка особистої готовності до їх виконання [3, с. 59–60].

Ключовою рисою моделі є позиція коуча: замість надання готових рішень коуч ставить відкриті запитання і залишає відповідальність за вибір студенту. В практиці куратора це можуть бути запитання на кшталт: «Чого би ви хотіли досягти цього семестру?», «Що ви вже зробили у цьому напрямку?», «Які інші варіанти ще існують?», «Яким буде ваш перший крок цього тижня?». Використання подібних запитань як основного коучингового інструмента на різних етапах освітнього процесу, наприклад під час індивідуальних консультацій та проєктної роботи, підкреслюється у праці Г. Поберезької [2].

Доцільність використання коучингу підтверджується емпіричними даними. Метааналіз 18 досліджень, виконаний Т. Тібумом, Б. Берсмою та А. ван Віанен, засвідчив статистично значущий позитивний вплив коучингу на п’ять категорій індивідуальних результатів (продуктивність і навички, благополуччя, подолання труднощів, ставлення до роботи і цілеспрямована саморегуляція) із розмірами ефекту від g = 0,43 до g = 0,74. Найбільший узагальнений розмір ефекту отримано для цілеспрямованої саморегуляції [8, с. 10–11]. До метааналізу включено дослідження, що проведені як у робочому, так і в освітньому контекстах, зокрема зі студентами [8, с. 4]. Водночас ці результати варто розглядати з урахуванням особливостей кураторської практики українських закладів вищої освіти; ефективність застосування моделі GROW потребує вивчення в подальших емпіричних дослідженнях.

У межах цієї роботи пропонуємо такі формати застосування моделі GROW: 1) індивідуальні коучингові сесії куратора та студента для планування академічних і професійних цілей на семестр; 2) групова робота на кураторських годинах, де студенти, працюючи у парах чи малих групах, поступово проходять етапи моделі, відповідаючи на запитання кожного з них; 3) письмові завдання для рефлексії, які студент виконує самостійно і далі обговорює із куратором; 4) мікрокоучинг під час навчального процесу – коучингові запитання на початку і наприкінці занять. Такі формати можуть бути інтегровані в наявну систему підтримки студентів.

Цифровий коучинг (е-коучинг) – це коучинг із використанням дистанційних засобів комунікації та цифрових інструментів [5]. Автоматизований коучинг із використанням штучного інтелекту (ШІ-чатботів) становить окремий напрям таких практик [6; 7]. У невеликому дослідженні віртуальної програми, що поєднувала телефонні сесії з інтернет-програмою (14 учасників), отримано позитивні оцінки з боку учасників; деякі з них відзначили переваги порівняно з очним коучингом. Автори припускають, що найперспективнішим може бути змішаний формат, який поєднує дистанційну взаємодію з однією або кількома очними сесіями [5].

Щодо ШІ-коучингу, результати наведених досліджень відрізняються. Так, Н. Тербланш та співавтори зіставили результати двох окремих рандомізованих контрольованих досліджень, проведених у різні роки зі студентами бакалаврату британської бізнес-школи. В одному дослідженні учасники працювали з коучами-людьми, а в іншому з чатботом Vici. Статистично значущих відмінностей між цими групами за самооцінкою досягнення цілей не виявлено [7]. Проте цей результат стосується конкретного чатбота та досліджуваного показника і не доводить загальної еквівалентності людського та ШІ-коучингу. У рандомізованому дослідженні 2026 року Е. де Хаан, Н. Тербланш і К. Новак безпосередньо порівняли коучинг за участю акредитованих коучів і автоматизований ШІ-коучинг на вибірці 114 учасників. Автори повідомили про суттєві позитивні ефекти за досліджуваними показниками лише для коучингу за участю людини [4]. Крім того, Дж. Пассмор і Д. Ті у публікації 2023 року розглядають обмеження ШІ-чатботів та наголошують на потребі захисту клієнтів від неврегульованих і неетичних практик [6].

На підставі розглянутих наукових досліджень пропонуємо використовувати цифрові інструменти на основі GROW як доповнення до роботи куратора. Потенційними перевагами таких інструментів можуть бути доступність у зручний для студента час, можливість зберігати письмові відповіді та відстежувати власний прогрес.

Отже, модель GROW – це чітка та гнучка структура для коучингових розмов, яка може бути використана у закладах вищої освіти в очному, змішаному та онлайн-форматах, зокрема під час кураторських годин. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності зазначених форматів серед українських здобувачів освіти, зокрема під час поєднання очної та цифрової підтримки, з урахуванням етичних аспектів використання штучного інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (ред. від 31.07.2026 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 04.10.2026).
2. Поберезська Г. Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства.* 2017. № 4 (58). С. 99–107. DOI: 10.20535/2077-7264.4(58).2017.126891.
3. Савчук Б., Слюсаренко Н., Єгорова І. В. Коучингова модель GROW: сутнісна характеристика і можливості використання в освітньому процесі ЗВО. *Педагогічний альманах.* 2022. Вип. 51. С. 57–63. DOI: 10.37915/pa.vi51.350.
4. De Haan E., Terblanche N., Nowack K. A randomised controlled comparison of the effectiveness of human and AI chatbot coaching with goal attainment, wellbeing and self-efficacy. *Human Resource Development International.* 2026. Vol. 29, no. 4. P. 754–783. DOI: 10.1080/13678868.2026.2633990.
5. Geissler H., Hasenbein M., Kanatouri S., Wegener R. E-coaching: conceptual and empirical findings of a virtual coaching programme. International *Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring.* 2014. Vol. 12, no. 2. P. 165–187. DOI: 10.1177/174183051401200213.
6. Passmore J., Tee D. Can chatbots like GPT-4 replace human coaches: issues and dilemmas for the coaching profession, coaching clients and for

organisations. *The Coaching Psychologist.* 2023. Vol. 19, no. 1. P. 47–54. DOI: 10.53841/bpstcp.2023.19.1.47.

7. Terblanche N., Molyn J., de Haan E., Nilsson V. O. Comparing artificial intelligence and human coaching goal attainment efficacy. *PLOS ONE.* 2022. Vol. 17, no. 6. Article e0270255. DOI: 10.1371/journal.pone.0270255.

8. Theeboom T., Beersma B., van Vianen A. E. M. Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology.* 2014. Vol. 9, no. 1. P. 1–18. DOI: 10.1080/17439760.2013.837499.

9. Whitmore J. Coaching for performance: the principles and practice of coaching and leadership. 5th ed. London : Nicholas Brealey, 2017. 271 p.

10. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice.* 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

Наталя ЛУКИЧОВА,
викладач кафедри теорії й методики
викладання навчальних дисциплін,
здобувачка вищої освіти ступеня доктора філософії
поза аспірантурою
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (м. Херсон)
e-mail: natalialukychova@gmail.com

КОМАНДНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЄКТУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ STEM-УРОКІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Перехід до інтегрованого навчання кардинально змінює роль учителя, оскільки природничі та точні науки більше не викладаються ізольовано. Сучасний STEM-урок вимагає від педагога виходу за межі власного предмета, проте на практиці вчителі часто стикаються з браком часу, психологічним бар'єром перед інноваціями та відсутністю адаптованих матеріалів. З огляду на це, ефективна інтеграція STEM-модулів в освітнє середовище, спрямована на формування міждисциплінарного мислення та практичних навичок учнів, потребує врахування рівня фахової підготовки вчителів, специфіки навчальних програм та наявного ресурсного забезпечення шкіл [2, с. 310; 5, с. 20]. Своєю чергою, психологічний опір та невпевненість перед невідомими форматами роботи актуалізують вивчення чинників особистісної готовності фахівців до інновацій [5, с. 43]. За таких умов розвиток STEM-компетентності постає як процес набуття особистісного знання, що не обмежується володінням інструментами, а передбачає здатність педагога самостійно розв'язувати комплексні навчальні й життєві проблеми в освітньому середовищі [3, с. 115].

Сформована STEM-компетентність стає запорукою професійної стійкості вчителя в епоху штучного інтелекту. Попри наявну нормативну базу, впровадження STEM-освіти в Україні гальмується недостатньою практичною готовністю педагогів [3, с. 119]. Фундаментом для успішної реалізації STEM-підходу та постійного фахового зростання є розуміння його концептуальних засад і налагодження партнерської взаємодії [2, с. 315]. Підтримкою впровадження освітніх змін слугує регулярна колегіальна підтримка та командна співпраця.Досліджуючи вплив програм підвищення

кваліфікації на міждисциплінарну готовність учителів природничих наук, П. Д. А. Путра із співавторами відзначають, що навіть після спеціалізованого навчання освітяни відчувають труднощі під час інтеграції інженерії й технологій через брак часу та адаптованих дидактичних матеріалів [7, с. 10]. Зі свого боку, І. Андрощук, І. Андрощук та В. Вдовенко пов'язують якість підготовки педагогів НУШ із наскрізним опануванням цифрових інструментів [1, с. 7], доводячи, що складні компетенції, зокрема критеріальне цифрове оцінювання, найефективніше відпрацьовуються через спільні практичні кейси. Платформою для такої взаємодії, як стверджують Ю. Завалевський, О. Лозова та І. Василашко, виступають ініціативи неформальної освіти, зокрема всеукраїнська «STEM-школа» [2, с. 309].

Важливим аспектом завданням методичного супроводу залишається зниження рівня професійної тривожності педагогів. Коли вчитель намагається самостійно розібратися зі складними розрахунками, незнайомим лабораторним обладнанням чи програмуванням, це породжує зайвий стрес і страх припуститися помилки перед учнями. Саме тому, актуалізується потреба у розробленні функціонального інструментарію, який сприятиме ефективній адаптації вчителів до нових умов та успішному формуванню STEM-компетентностей школярів [4, с. 58–60].

Емпіричним підтвердженням цього стали результати діагностичного опитування, проведеного нами у серпні 2026 року серед учителів природничо-математичних дисциплін закладів загальної середньої освіти Херсонської області (в якому взяли участь 33 фахівці з фізики й астрономії та 65 вчителів математики й інформатики).

Результати емпіричного дослідження (рис. 1) засвідчують високий рівень зацікавленості педагогів технологіями генеративного штучного інтелекту (понад 60 %), водночас виявляючи суттєву диференціацію предметних потреб. Зокрема, для вчителів фізики пріоритетними є комп'ютерні симуляції (PhET) та використання дослідницьких кейсів (68 %). Учителі ж математики виявляють відчутно більший запит на опанування цифрових конструкторів дидактичних матеріалів (Canva, NotebookLM становить близько 56 %) та сервісів динамічної геометрії.

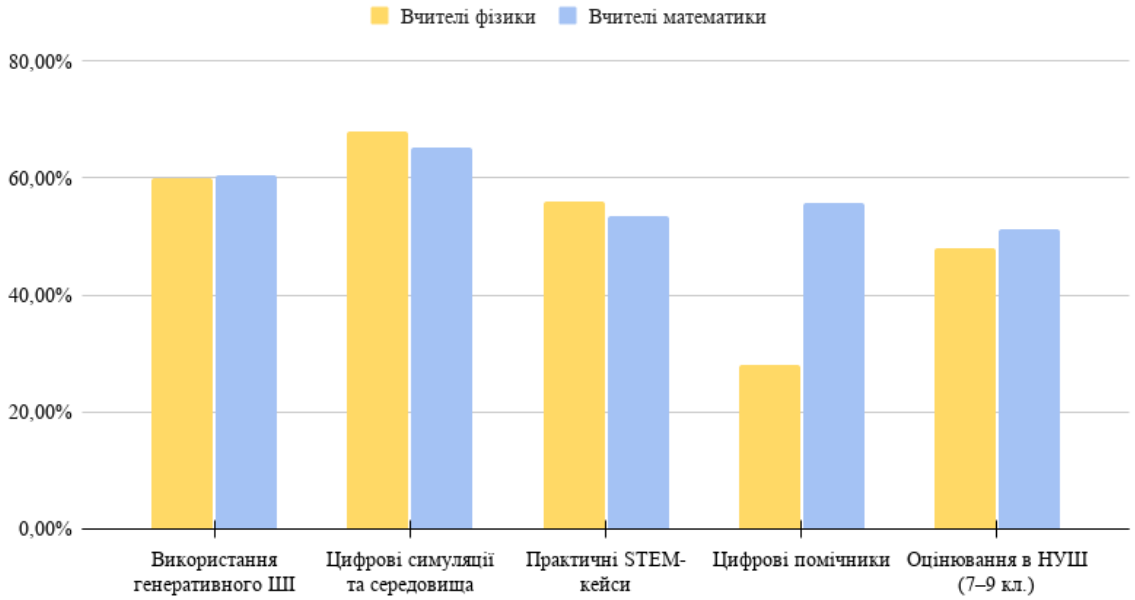


Рис. 1. Порівняльний аналіз пріоритетних напрямів професійного розвитку вчителів фізики та математики

Дані дослідження підтверджують, що готувати цілісний STEM-урок самотужки виснажливо та неефективно для вчителя. Натомість об'єднання вчителів фізики, математики та інформатики у проєктні мікрогрупи забезпечує синергетичний ефект: математик конструює розрахункову модель, фізик верифікує природничі закономірності, а інформатик забезпечує цифрову візуалізацію та аналітику. Показово, що 33,8 % опитаних визначили професійні спільноти та супервізійні сесії як найбажанішу форму методичного супроводу.

Освітня практика підтверджує, що індивідуальне конструювання цілісного STEM-заняття, що інтегрує наукову теорію, інженерні задачі, цифрові інструменти та інклюзивні підходи, є надзвичайно ускладненим через значне часове та змістове навантаження на одного фахівця. За таких умов індивідуальна діяльність має трансформуватися у культуру педагогічної співпраці та розподіленої командної взаємодії. Проєктна діяльність на STEM-уроках потребує гармонійного поєднання групової роботи, критичного аналізу інформації та якісної презентації рішень [5, с. 37]. Успішність цієї взаємодії залежить від регулярної та орієнтованої на результат комунікації, яка нині реалізується через сучасні цифрові платформи [6, с. 21]. Працюючи в умовах тривог, вимкнень світла та дистанційного навчання протягом останніх чотирьох років, учителі

навчилися оперативно опановувати цифрові сервіси для збереження освітнього процесу [1, с. 12].

Спільна проєктна діяльність має стати нормою не лише для учнів, а й для самих педагогів. Участь у навчальних заходах, використання сучасних ресурсів і робота в мікрогрупах із чітким розподілом завдань допомагає розвивати взаємодовіру, відповідальність і комунікативні навички [5, с. 28]. Розвиток команди в сучасному організаційному середовищі стає стратегічним процесом створення згуртованого колективу, здатного працювати в умовах динаміки, конкуренції та високої відповідальності [6, с. 33]. Результативність такого спільного проєктування суттєво зростає за умови супервізійного супроводу методиста-фасилітатора в межах воркшопів, хакатонів та професійних хабів [3, с. 119].

Отже, індивідуальна підготовка комплексних STEM-уроків призводить до професійного перевантаження й емоційного вигорання вчителів. Дієвим інструментом розв'язання цієї проблеми є командне проєктування міждисциплінарних занять у поєднанні з груповими методичними супервізіями. Дослідження серед учителів Херсонщини, показало природну взаємодоповнюваність фахових інтересів фізиків і математиків, яку важко реалізувати в межах індивідуального навчання. Об'єднання вчителів точних і природничих предметів у творчі мікрогрупи дає змогу компенсувати брак вузькопрофільних знань, знімає психологічну напругу та створює середовище для безперервного професійного розвитку педагогів Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Андрощук І. В., Андрощук І. П., Вдовенко В. В. Модернізація професійної підготовки вчителів у контексті реформ НУШ та цифрових викликів. *Академічні візії.* 2026. Вип. 54. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/3032/2868 (дата звернення: 25.09.2026).
2. Завалевський Ю., Лозова О., Василашко І. «STEM-школа» у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Проблеми освіти.* 2025. Вип. 1 (102). С. 308–322. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-102.2025.21 (дата звернення: 25.09.2026).
3. Лукичова Н. С. Аналіз забезпечення розвитку STEM-компетентності педагогів у післядипломній освіті. *Педагогічний альманах.* 2026. Вип. 62.

С. 115–122. DOI: https://doi.org/10.37915/pa.vi62.738 (дата звернення: 25.09.2026).

4. Лукичова Н. С. STEM-компетентність педагогів: подолання бар'єрів та соціальна адаптація до освітніх інновацій. *Особистість і соціум* : матеріали Всеукр. пед. читань, Івано-Франківськ, 23–24.10.2025 р. / за заг. ред. Л. Пермінової. Івано-Франківськ, 2025. С. 57–60.

5. Підготовка вчителя до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії: методичні рекомендації / Левченко Ф. Г., Рогоза В. В. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2025. 69 с.

6. Корнута Л. М., Геращенко О. С., Шмаленко Ю. І. Управління командами : навч.-метод. посібник. Одеса, 2025. 48 с. URL: https://hdl.handle.net/11300/30782 (дата звернення: 07.10.2026).

7. Putra P. D. A., Sulaeman N. F., Lesmono A. D., Handayani R. D. Enhancing Indonesian science teachers' perspective of and belief in STEM through professional development. *Journal Pengajaran MIPA.* 2022. Vol. 27, no. 1. P. 9–16. DOI: https://doi.org/10.18269/jpmipa.v27i1.32761 (дата звернення: 24.09.2026).

Іван ЛУЧКА,
асистент кафедри початкової освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: luchka.ivan@gmail.com

ПРОФЕСІЙНО-ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЯМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ВИЩОЙ ОСВІТИ

Курс «Математика» займає фундаментальне місце у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Навчальна дисципліна забезпечує систематизацію, поглиблення та теоретичне осмислення математичних понять, які у початковій школі вивчаються на пропедевтичному або емпіричному рівні, створюючи міцну науково-теоретичну основу для подальшого засвоєння методики навчання математики [3].

Метою вивчення курсу «Математика» є підготовка студентів до навчання учнів математики у початкових класах, формування компетенцій, які необхідні для професійного розв’язання навчальних завдань в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу [3].

Серед основних завдань навчальної дисципліни виділяють адаптацію знань з основ математичної науки до особливостей сприймання молодших школярів. тлумачення математичної термінології, застосування обчислювальних навичок у практичних ситуаціях тощо [3].

Загальні та спеціальні компетентності й програмні результати навчання. Вивчення дисципліни спрямоване на формування у здобувачів вищої освіти комплексу загальних (ЗК) та спеціальних (фахових) компетентностей (СК). Серед них:

- ЗК 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- ЗК 2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- ЗК 3. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;
- СК 1. Здатність інтегрувати зміст освітніх галузей початкової освіти;
- СК 2. Здатність до моделювання та конструювання навчального процесу з математики;

- СК 3. Здатність сформувати у молодших школярів ключові та предметну математичну компетентність.

Програмні результати навчання (ПРН):

- Обґрунтовувати математичні факти, правила та алгоритми на основі фундаментальних положень теоретико-множинного підходу, математичної логіки та арифметики.
- Вільно володіти математичною термінологією, символікою, понятійним апаратом та графічною мовою.
- Демонструвати здатності розв’язувати тексти, комбінаторні та геометричні задачі підвищеної складності різними способами.
- Моделювати математичні ситуації з реального життя молодших школярів та будувати алгоритми їх розв’язання.

Паралель між математичною освітою у ЗВО та курсом початкової школи. Глибоке розуміння фундаментальної математики Дає змогу вчителю бачити *наукову перспективу* кожної теми початкового курсу. Учитель початкових класів навчає дітей за спрощеними, адаптованими правилами, але сам мусить чітко розуміти їхню глибоку математичну природу.

Наприклад, коли учень у 1-му класі об’єднує групи предметів (яблука й груші), учитель розуміє, що під цим стоїть *операція об’єднання підмножин, які не перетинаються*. Коли учні вчать перестановний закон додавання, учитель спирається на *абелеву структуру додавання на множині цілих невід’ємних чисел*. Розуміння алгоритму Евкліда чи систем числення дає змогу педагогу пояснити «чому саме так працює додавання стовпчиком» або «як утворюється розрядна одиниця десяткової системи», замінюючи механічне заучування матеріалу учнями.

У наведеній нижче таблиці деталізовано, які деякі фахові та педагогічні компетентності, що здобуває майбутній учитель під час опрацювання кожного змістового модуля та окремих тем дисципліни, а також як це безпосередньо транслюється у практику початкової школи.

Таблиця 1

Програмовий зміст дисципліни та компетентнісний потенціал для майбутнього вчителя

Теми з математики	Зміст понятійного апарату	Компетентності майбутнього вчителя та зв'язок із початковою школою
Поняття множини. Об'єднання і переріз множин	Поняття про множину. Елементи множини. Порожня множина. Способи задання множин. Рівні множини. Підмножина. Круги Ейлера-Венна. Універсальна множина. Об'єднання двох і більше множин. Властивості об'єднання множин. Переріз двох і більше множин. Властивості перерізу.	Сформованість уявлень про об'єкти як елементи сукупностей. Майбутній вчитель практикує наочно ілюструвати групування об'єктів (через круги Ейлера-Венна), що є основою для формування у молодших школярів понять «група предметів», «поняття число», «спільні й відмінні ознаки фігур».
Різниця, доповнення і розбиття множин	Різниця двох множин. Доповнення до універсальної множини. Властивості доповнення. Поняття про розбиття множини на підмножини, які попарно не перетинаються.	Розуміння наукової суті арифметичної дії віднімання (як вилучення підмножини) та класифікації об'єктів. Компетентність у підборі завдань на класифікацію геометричних фігур, чисел (парні/непарні) та об'єктів природи у початковій школі.
Декартовий добуток множин	Декартовий добуток двох і більше множин. Властивості декартового добутку. Геометрична ілюстрація декартового добутку. Число елементів декартового добутку.	Глибоке розуміння теоретико-множинної суті операції множення та координатної сітки. Дозволяє вчителю правильно пояснювати учням знаходження площі прямокутника, роботу з таблицями даних та пропедевтику координат у початкових класах.
Сполуки без повторень	Поняття про комбінаторику. Розміщення без повторень. Формула числа розміщень. Перестановки без повторень. Формула числа перестановок. Комбінації без повторень. Формула числа комбінацій та приклади задач.	Уміння розв'язувати та конструювати комбінаторні задачі на перестановку, вибір та порядок. Сформована здатність розвивати у молодших школярів варіативне мислення через складання комбінацій з букв, цифр, геометричних фігур.

Отже, професійно-пропедевтичний аспект викладання математики майбутнім учителям початкової школи полягає не в дублюванні шкільного матеріалу на вищому рівні, а у формуванні здатності педагога бачити за елементарними шкільними правилами їхню наукову основу. Саме ця здатність відрізняє вчителя, який свідомо керує навчальним процесом, від того, хто лише відтворює готові алгоритми.

Курс математики у ЗВО має бути вибудуваний так, щоб кожне фундаментальне поняття (множина, операція, система числення, відношення, величина) одночасно опрацьовувалося на двох рівнях: науково-теоретичному та методично-пропедевтичному. Студент має не просто засвоїти означення, а й усвідомити, як саме це поняття «згортається» у зміст початкового курсу математики і які труднощі молодших школярів воно пояснює.

Список використаних джерел:

1. Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посібник. 3-є вид., перероб. і доповнене. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 336 с.
2. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики: теорія і практика : підручник для студентів за спеціальністю «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». 2-ге вид., доп. і переробл. Харків : ПП «Принт-Лідер», 2011. 414 с.
3. Математика : робоча програма навчальної дисципліни / розроб. Л. М. Хохлова ; затв. Г. В. Гоменюк. Тернопіль : ТНПУ, 2025. 14 с.

Інна МАРУШ,
доктор філософії, доцент,
доцент кафедри терапевтичних та
фахових медсестринських дисциплін
Черкаської медичної академії (м. Черкаси)
e-mail: imarush2022@gmail.com

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Сучасна система охорони здоров'я має високі вимоги до результатів професійної підготовки фахівців. Зростання обсягу медичної інформації, розвиток технологій діагностики та лікування, поширення цифрових інструментів і необхідність прийняття рішень в умовах невизначеності зумовлюють потребу у фахівцях, які здатні не лише володіти теоретичними знаннями, а й ефективно застосовувати їх у конкретній клінічній ситуації.

Однією з ключових професійних компетентностей у цьому контексті є клінічне мислення, яке передбачає послідовний аналіз інформації про пацієнта, визначення значущих ознак, формування та порівняння клінічних гіпотез, оцінювання отриманих даних і вибір обґрунтованого подальшого рішення. Водночас клінічне мислення не є виключно діагностичним процесом, оскільки включає визначення подальшої тактики, оцінювання ризиків і врахування індивідуальних особливостей пацієнта [1].

Отже, актуальним завданням працівників закладів освіти є пошук ефективних педагогічних умов, за яких здобувачі освіти поступово переходять від засвоєння окремих фактів до їх інтегрованого застосування під час вирішення клінічних проблем.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні сучасних підходів до формування клінічного мислення майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я в закладах освіти та визначенні педагогічних умов, що сприяють розвитку здатності аналізувати клінічні ситуації й приймати обґрунтовані професійні рішення.

Клінічне мислення доцільно розглядати як інтегративну професійну здатність, що формується на основі взаємодії знань, практичного досвіду, критичного аналізу інформації та навичок прийняття рішень. Його розвиток передбачає не просте збільшення обсягу знань, а формування здатності

встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між отриманою інформацією та клінічними проявами захворювання.

У зв'язку з цим важливим є системний характер формування у здобувачів клінічного мислення. Процес вивчення різних дисциплін має бути інтегрованим в освітній процес на різних етапах професійної підготовки та поступово ускладнюватися відповідно до рівня сформованості компетентностей здобувачів освіти. На початкових етапах доцільно використовувати прості клінічні ситуації з чітко визначеними ознаками, а надалі переходити до складних випадків із неповною, суперечливою або надлишковою інформацією.

Важливим напрямом є кейс-орієнтоване навчання, у межах якого клінічна інформація подається не у вигляді ізольованих фактів, а як цілісна проблемна ситуація. Здобувач освіти повинен визначити ключову проблему, проаналізувати наявні дані, сформувати кілька можливих пояснень, визначити додаткову інформацію, необхідну для прийняття рішення, та обґрунтувати подальшу тактику. Такий метод сприяє розвитку не лише аналітичних умінь, а й професійної самостійності. Важливо, щоб викладач не обмежувався повідомленням правильної відповіді, а стимулював здобувача пояснювати логіку власного рішення: які дані були визначальними, які альтернативи розглядалися та чому одна з них виявилася більш обґрунтованою.

Ефективність такого підходу може підвищуватися завдяки використанню структурованих методик клінічного мислення, зокрема SNAPPS [2]. Ця модель передбачає послідовне представлення клінічної ситуації, формування диференційно-діагностичного ряду, порівняння можливих діагнозів, визначення невизначених моментів, формулювання запитань та розроблення плану подальших дій. Систематичний огляд і метааналіз досліджень SNAPPS та One-Minute Preceptor показали, що структуровані стратегії можуть сприяти поглибленню обговорення клінічних випадків та збільшенню кількості диференційних діагнозів.

Наступним важливим напрямом є симуляційне навчання. Його перевага полягає в можливості створити контрольоване освітнє середовище, максимально наближене до професійної практики. Здобувач освіти може працювати з клінічним сценарієм, збирати інформацію,

оцінювати стан умовного пацієнта, приймати рішення та спостерігати за наслідками власних дій без ризику для реального пацієнта [3].

Особливу цінність симуляція має під час формування навичок прийняття рішень у динамічних ситуаціях. У реальній практиці клінічні дані можуть надходити поступово, а стан пацієнта – змінюватися. Саме тому освітні сценарії доцільно будувати таким чином, щоб здобувач не отримував усю інформацію одразу, а повинен був самостійно визначати, які дані необхідно отримати для подальшого рішення [3]. Водночас ефективність симуляційного навчання значною мірою залежить від дебрифінгу. Після завершення сценарію здобувачеві необхідно проаналізувати власні дії та рішення: що саме він помітив, чому обрав певну тактику, які альтернативи міг використати та що вплинуло на результат. Такий рефлексивний етап дозволяє перетворити практичний досвід на усвідомлене професійне знання.

Окремої уваги потребує оцінювання клінічного мислення. Традиційне тестування переважно дає змогу визначити рівень засвоєння теоретичного матеріалу, проте не завжди демонструє, наскільки здобувач здатний застосувати знання в комплексній клінічній ситуації.

У зв’язку з цим оцінювання має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності. Доцільним є використання клінічних кейсів, симуляційних завдань, структурованих клінічних іспитів та інших інструментів, які дають можливість оцінити не тільки кінцеву відповідь, а й процес її формування [4].

Отже, оцінювання клінічного мислення повинно бути не одноразовою процедурою, а частиною безперервного освітнього процесу. Зворотний зв’язок має надаватися не тільки щодо правильності або неправильності відповіді, а й щодо логіки прийнятого рішення.

Сучасним аспектом формування клінічного мислення є також цифровізація освітнього процесу. Віртуальні пацієнти, цифрові клінічні сценарії, електронні інформаційні ресурси та системи підтримки прийняття рішень створюють додаткові можливості для тренування професійного мислення.

Особливо перспективним напрямом є використання штучного інтелекту. Його можна застосовувати для моделювання клінічних ситуацій, генерації навчальних кейсів, створення варіантів диференційної

діагностики та забезпечення додаткового зворотного зв'язку. Систематичний огляд Tozsin та співавторів продемонстрував активний розвиток досліджень застосування AI у медичній освіті, водночас автори наголошують на необхідності оцінювання якості та валідності відповідних інструментів [5]. Важливо, що штучний інтелект не повинен замінювати клінічне мислення здобувача освіти. Навпаки, його використання доцільно організовувати таким чином, щоб студент або слухач мав змогу критично оцінювати запропоновану системою інформацію, порівнювати її з клінічними даними та самостійно обґрунтовувати остаточне рішення.

Отже, формування клінічного мислення є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти фахівців галузі охорони здоров'я. Клінічне мислення не повинно розглядатися як автоматичний результат накопичення теоретичних знань і практичного досвіду. Воно потребує цілеспрямованого, системного та поетапного формування в межах освітньої програми.

Список використаних джерел:

1. Elvén M., Welin E., Wiegleb Edström D. et al. Clinical Reasoning Curricula in Health Professions Education: A Scoping Review. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 2023. Vol. 10. DOI: 10.1177/23821205231209093.
2. Grünewald S. T. F., Grünewald T., Ezequiel O. S. et al. One-minute preceptor and SNAPPS for clinical reasoning: a systematic review and meta-analysis. *Internal Medicine Journal*. 2023. Vol. 53, № 5. P. 680–689. DOI: 10.1111/imj.16005.
3. Görücü S., Türk G., Karaçam Z. The effect of simulation-based learning on nursing students' clinical decision-making skills: Systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*. 2024. Vol. 140. Article 106270. DOI: 10.1016/j.nedt.2024.106270.
4. Gordon D., Rencic J. J., Lang V. J. et al. Advancing the assessment of clinical reasoning across the health professions: Definitional and methodologic recommendations. *Perspectives on Medical Education*. 2022. Vol. 11, № 2. P. 108–114. DOI: 10.1007/s40037-022-00701-3.
5. Tozsin A., Ucmak H., Soyturk S. et al. The Role of Artificial Intelligence in Medical Education: A Systematic Review. *Surgical Innovation*. 2024. Vol. 31, № 4. P. 415–423. DOI: 10.1177/15533506241248239.

Галина НАВОЛЬСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: gnavolska@tnpu.edu.ua

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Інтеграція України в європейський освітній простір зумовлює перехід від передавання готових знань до формування в майбутніх фахівців здатності до самоосвіти та самовдосконалення, а методологічною основою цього переходу стає компетентнісний підхід. Для курсу «Латинська мова» на філологічних спеціальностях такі зміни мають особливе значення: дисципліна, що традиційно спиралася на граматико-перекладну модель, сьогодні має не лише забезпечувати засвоєння мовного матеріалу, а й формувати філологічні та аналітичні компетентності, потрібні для інтеграції у світовий академічний простір [2, с. 16].

Вивчення латини більше не може обмежуватися виключно традиційним правилом *legere et intellegere* («читати і розуміти»), що століттями культивувалося в класичній філології [3, с. 113]. Подолання цього стереотипу можливе лише за умови, коли латинська мова розглядається не як відокремлений предмет, а як складник професійної компетентності філолога.

У закладах гуманітарного профілю латинська мова вивчається як загальноосвітня лінгвістична дисципліна, спрямована на розширення лінгвістичного кругозору й розвиток абстрактного граматичного мислення, тому провідним методом тут визнається порівняльно-зіставний [1, с. 53]. У нашій практиці він реалізується через принцип трилінгвістичного порівняння «латинська мова – українська мова – іноземна мова, яку вивчає студент» [4, с. 118]. Такий підхід узгоджується з практикою інших закладів, де від студентів вимагають досліджувати генеалогічну спорідненість англійських, німецьких, українських і латинських слів та співвідносити граматичні особливості цих мов [3, с. 113]. Зіставлення латинських відмінків і дієслівних форм з відповідними категоріями сучасних мов формує уміння

аналізувати мовні структури незалежно від конкретної мови [2, с. 18–19]. Важливу роль тут відіграє система вправ: їхня структура й види мають бути спрямовані на осмислення й усвідомлене виконання мовних операцій, що є складовою граматичної компетенції студентів-філологів.

Інтегративний і культурологічний компоненти сучасних освітніх програм передбачають наявність міждисциплінарних зв'язків, і латинська мова має для цього природний потенціал. Вивчення латинських запозичень поглиблює розуміння етимологічних і культурно-історичних нашарувань у мовах, що опановують здобувачі. Формування лінгвістичної компетентності в цьому контексті охоплює знання про мову як знакову систему, розуміння закономірностей комплектування лексичного складу та етимологічного джерела мовних одиниць [5, с. 148]. Культурологічну складову забезпечують завдання на добір відповідників до латинських крилатих висловів: так, до *Aut Caesar, aut nihil* студенти добирають англ. *Neck or nothing*, нім. *Alles oder Nichts*, укр. ***Або пан, або пропав***, що сприяє формуванню полікультурної компетентності.

Значну частину (більше 50 % обсягу навчальної дисципліни) становить самостійна та індивідуальну робота здобувачів. Ефективність її залежить від поступового нарощування складності завдань, їх варіативності, диференційованості й наступності, а також від систематичного самоконтролю студентів [4, с. 117]. Одним із дослідницьких видів індивідуальної роботи є аналіз лексики латинського походження в українській та західноєвропейських мовах.

Проведений аналіз доводить, що викладання латинської мови на сучасному етапі трансформується відповідно до вимог компетентнісного та культурологічного підходів. Синтез академічної традиції та новітніх технологій сприяє розвитку лінгвістичного й критичного мислення здобувачів вищої освіти. Міждисциплінарний характер курсу утверджується завдяки простеженню компаративно-історичних зв'язків латини із сучасними європейськими мовами та вивченню спільних моделей термінотворення.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні навчально-методичних матеріалів, що поєднують інтерактивні завдання з можливістю самоконтролю, та в емпіричній перевірці їх впливу на мотивацію й успішність студентів.

Список використаних джерел:

1. Бєляєва О. М. Аналіз дидактичних термінів, пов'язаних з професійно орієнтованим навчанням латинської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки.* Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. Вип. 12. С. 50–54.

2. Громко Т. В. Латина як інструмент для розвитку лінгвістичного мислення: сучасна методика викладання. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство).* 2024. № 22. С. 15-23. DOI: https://doi.org/10.24919/2663-6042.22.2024.3

3. Іщенко В., Горбуньова С., Кононенко О. Особливості навчання латинської мови студентів філологічних спеціальностей: досвід Полтавського університету економіки і торгівлі. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. Вип. 33. С. 112–116. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.33.310007

4. Навольська Г. Особливості організації самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів у процесі вивчення курсу «Латинська мова». *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2013. № 2. С. 116–121.

5. Цвид-Гром О. П., Рєзнік В. Г., Велика К. І. Формування лінгвістичної та міжкультурної компетентності у майбутніх філологів на основі міждисциплінарних зв'язків латинської та інших європейських мов. *Закарпатські філологічні студії.* 2022. Вип. 21, т. 2. С. 144–148. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.21.2.29

Святослав НАВОЛЬСЬКИЙ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: navolskiy@tnpu.edu.ua

ЕТИЧНИЙ МАРКЕТИНГ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Трансформація сучасного суспільства змінює підходи до сприйняття маркетингу, який сьогодні асоціюється не лише з успішною комерційною діяльністю, а й опирається на цінності та соціальну відповідальність бізнесу. Зазначені тенденції висувають нові вимоги до фахової підготовки маркетологів. Технологічна грамотність та володіння аналітичним апаратом більше не гарантують фахівцеві довгострокової затребуваності за відсутності сформованої ціннісно-мотиваційної сфери та внутрішньої професійної культури. Відтак інтеграція засад етичного, соціально відповідального маркетингу в освітній процес виступає основним чинником забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на сучасному ринку праці [2, с. 382].

Науковці не мають єдиного підходу у визначенні дефініцій «етичний маркетинг», «соціально-етичний маркетинг», «суспільно орієнтований маркетинг». Дослідники (О. Врублевська та ін.), обґрунтували використання поняття «соціально-етичний маркетинг» в україномовній науковій термінології з урахуванням сформованих концепцій *societal marketing, sustainable marketing* та *socially responsible marketing*, які інтегровані з ідеями корпоративної соціальної відповідальності та сталого розвитку [2, с. 374]. Науковці (О. Громова та ін.) наголошують, що етичний маркетинг формується на основі принципів чесності, поваги до споживача, достовірності інформації та уникнення маніпуляцій, а в цифровому середовищі це охоплює також етику використання цифрових технологій, персональних даних та штучного інтелекту [3, с. 7]. І. Решетнікова розглядає концепцію етичного маркетингу як «філософію організації і здійснення маркетингової діяльності, яка визначає головною метою підприємства відносно ринку забезпечення його функціонування на

принципах стійкого споживання і використання етичних маркетингових інструментів стосовно всіх учасників обміну та навколишнього середовища» [6, с. 95].

Професійний імідж маркетолога ми розглядаємо як сукупність професійних і моральних якостей фахівця, в якій відображена відповідність очікуванням та потребам суспільства. Його структура охоплює візуальний, вербальний, поведінковий, соціальний та самомаркетинговий компоненти. Поведінковий компонент безпосередньо включає професійну етику та відповідальність за результати своєї роботи [5, с. 10–12]. На нашу думку, етичний маркетинг виступає не окремим елементом цієї структури, а чинником, що пронизує всі її компоненти: у вербальному вимірі – через правдивість та відсутність маніпулятивної комунікації; у поведінковому – через відповідальне ухвалення рішень в умовах етичних дилем; у соціальному – через формування репутації та довіри; а у самомаркетинговому – через відкриту, автентичну самопрезентацію.

Саме тому формування етичних засад професійного іміджу має розпочинатися на етапі навчання у закладі вищої освіти [1, с. 324]. М. Когут зі співавторами зауважують, що під тиском часу та орієнтації на прибуток маркетологи можуть ухвалювати безкомпромісні рішення, тому викладачі відіграють важливу роль, знайомлячи студентів із потенційно неетичними практиками, щоб маркетинг не асоціювався з агресивними чи нав’язливими методами [4, с. 596].

Узагальнення опрацьованих джерел дає змогу окреслити основні напрями реалізації етичного маркетингу як чинника формування професійного іміджу в процесі фахової підготовки. Насамперед необхідно інтегрувати питання маркетингової етики, сталого та соціально відповідального маркетингу, цифрової етики в зміст фахових дисциплін [2, с. 382-383]. Ефективним буде використання кейс-методу на матеріалі реальних етичних дилем (грінвошинг, недостовірна реклама, приховане просування через інфлюенсерів) [4, с. 597–598]. Важливим буде залучення студентів до практиктичної діяльності – проєктів соціального маркетингу, практик, волонтерських ініціатив, де етичні норми перевіряються в реальній взаємодії з клієнтами й партнерами. Окремий напрям становить розроблення студентами власної концепції персонального бренду з подальшою рефлексією щодо відповідності бажаного і сприйманого іміджу,

яка передбачає усвідомлення потреби в його вдосконаленні, оволодіння прийомами самопізнання, готовність до рефлексії та саморозвитку [5, с. 8].

Отже, етичний маркетинг є ціннісною основою професійної ідентичності сучасного маркетолога. Оскільки репутація виступає показником етичності, а професійний імідж фахівця ґрунтується на репутації та довірі, засвоєння принципів чесності, прозорості, відповідальності та поваги до споживача в процесі фахової підготовки безпосередньо визначає якість професійного іміджу майбутніх маркетологів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні критеріїв оцінювання етичної складової професійного іміджу майбутніх маркетологів.

Список використаних джерел:

1. Буга Н. Ю., Янчук Т. В. Формування бренду особистості маркетолога. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 60. С. 321–326. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-60-41 (дата звернення: 08.10.2026).

2. Врублевська О., Майовець Є., Сакаль О., Коваленко А., Штогрин Г., Гебрин-Байди Л. Концепція соціально етичного маркетингу: витоки й сучасні засади. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики.* 2022. Т. 5. №46. С. 373-386. DOI: https://doi.org/10.55643/fcaptp.5.46.2022.3873 (дата звернення: 08.10.2026).

3. Громова О. Є., Шевчук А. Л., Шарко В. В., Середницька Л. П. Як етичний маркетинг формує соціальну відповідальність. *Актуальні питання економічних наук.* 2026. № 20. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18625786 (дата звернення: 08.10.2026).

4. Когут М. В., Стецiв І. І., Содома Р. І. Професійна етика в маркетингу та етикет сучасного бізнесу як запорука економічної безпеки підприємства. *Економіка та суспільство.* 2024. Вип. 68. С. 594–601. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-68-75 (дата звернення: 08.10.2026).

5. Навольський С. Н. Формування структури професійного іміджу маркетолога в умовах сучасної освітньої підготовки. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. DOI: https://zenodo.org/records/14777412 (дата звернення: 08.10.2026).

6. Решетнікова І. Л. Етичний маркетинг як концепція маркетингової діяльності. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2012. № 4. С.91–96. URL: https://mmi.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/mmi/volume-3-issue-4/mmi2012_4_91_96.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

Ірина НЕСТАЙКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nestajko_irena@ukr.net
Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: ipp56@tnpu.edu.ua

НАПРЯМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Післядипломна освіта є ключовим елементом професійного зростання та розвитку компетентностей учителів і педагогів. В умовах стрімких змін в освітній системі безперервний професійний розвиток перестав бути просто опцією – часто це стає формальною вимогою або ж необхідністю, зумовленою вимогами ринку праці.

Післядипломна освіта у Польщі поділяється на дві основні категорії:

- Формальна (Podyplomowe studia): Організовується університетами та вищими школами. Триває від 2 до 3 семестрів. Зазвичай є платню, але часто фінансується або співфінансується за рахунок грантів ЄС чи коштів місцевого самоврядування (ґмін). Дає право на викладання нового предмета або здобуття нової спеціалізації (наприклад, олігофренопедагогіка, психологічна підтримка).
- Неформальна (Курси, тренінги, семінари): Проводиться центрами ODN. Це можуть бути короткострокові курси підвищення кваліфікації (kursy doskonalące), методичні консультації, майстер-класи, освітні мережі співпраці (sieci współpracy i samokształcenia) [5].

Наведемо основні причини обрати цей шлях професійного розвитку, а також представимо інформацію про найпопулярніші напрями навчання.

Наведемо кілька переконань важливості післядипломної освіти.

• Здобуття професійної кваліфікації: дозволяє фахівцям із відповідною академічною підготовкою (наприклад, у галузі філології, історії чи біології) отримати педагогічні знання та навички, необхідні для роботи в школі.

• Швидка перекваліфікація: дає змогу учителям здобути кваліфікацію для викладання додаткового предмета всього за 2–3 семестри.

• Реагування на сучасні виклики: забезпечує знання з психології та спеціальної освіти, що є вкрай важливим з огляду на зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами.

• Вищий дохід і стабільність: проходження додаткових курсів підвищує шанси отримати посаду з повним навантаженням в одному навчальному закладі та відкриває шлях до кар'єрного зростання – отримання статусу сертифікованого вчителя.

На сьогоднішній день можемо визначити найпопулярніші напрями навчання та їхню роль у професійному розвитку.

Програми післядипломної освіти можна поділити на кілька основних напрямів залежно від кар'єрних цілей:

Розвиток післядипломної освіти у сфері педагогіки спрямований у бік вузькопрофільних терапевтичних спеціалізацій, психологічного супроводу та цифровізації навчальних процесів. Ці зміни є безпосередньою реакцією на виклики ринку та освітньої сфери: зростання кількості дітей з різноманітними освітніми потребами та дефіцит фахівців на ринку праці [1].

Нижче наведемо ключові перспективні тенденції та напрями розвитку, що визначають пропозицію університетських навчальних програм:

1. Розвиток інклюзивної освіти та спеціалізованих компетенцій.

Навчальні заклади відходять від традиційного підходу, орієнтованого на масове навчання, на користь інклюзії. Найбільше зростання інтересу (що підтверджується даними таких аналітичних інструментів, як Google Trends) спостерігається щодо освітніх програм, які забезпечують здобуття спеціальних кваліфікацій для роботи з дітьми, що потребують індивідуальної підтримки:

• Розлади аутистичного спектра (РАС): підготовка до роботи з учнями з аутизмом та синдромом Аспергера наразі є однією з найбільш затребуваних спеціалізацій.

• Підтримка раннього розвитку дитини (WWR): зосередженість на ранній діагностиці та терапії дітей – від моменту виявлення порушення розвитку до початку шкільного навчання.

• Олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка та тифлопедагогіка: навчання осіб із порушеннями інтелектуального розвитку, а також із порушеннями зору та слуху.

2. Підтримувальна та міждисциплінарна терапія.

Сучасна педагогіка тісно пов'язана з психологією та альтернативними формами підтримки розвитку:

• Педагогічна терапія (корекційна педагогіка) у поєднанні з арттерапією: використання мистецтва (образотворчого мистецтва, музики, театру) у терапевтичному та корекційному процесі для дітей із труднощами в навчанні.

• Сенсорна інтеграція (CI): діагностика та терапія розладів сенсорної обробки – сфера, що стрімко розвивається як у приватних, так і в державних установах.

• Тренер із розвитку соціальних навичок (TUS): сфера діяльності, що стрімко розвивається та готує фахівців до проведення групових занять, спрямованих на опанування емоцій і налагодження стосунків із однолітками.

3. Психологія, профілактика та кризова підтримка.

Зростання кількості проблем із психічним здоров'ям серед дітей та підлітків зумовило необхідність трансформації ролі шкільного консультанта:

• Соціотерапія та соціальна профілактика: робота з молоддю, яка перебуває в групі ризику соціальної дезадаптації чи відторгнення або переживає кризи у стосунках із однолітками.

• Психотравматологія та психоонкологія в освіті: нові вузькоспеціалізовані програми післядипломної підготовки, спрямовані на навчання фахівців підтримці дітей, які пережили травму або борються з тяжкими захворюваннями.

4. Цифровізація та гібридне навчання (EdTech).

Технології докорінно змінили підходи до роботи викладачів. Заклади вищої освіти розробляють навчальні програми, що готують освітян до організації навчального процесу в сучасний спосіб:

• Методика дистанційного та гібридного навчання: розробка сучасних матерілів для електронного навчання.

• Штучний інтелект (ШІ) у навчанні: практичне застосування генеративних інструментів для автоматизації підготовки до занять і перевірки робіт, а також для персоналізації завдань для студентів.

5. Сучасний менеджмент і лідерство.

У програмах підготовки керівників акцент робиться на управлінській гнучкості та управлінні людським капіталом в умовах кризи:

• Управління в сфері освіти з елементами MBA: класична підготовка до ролі керівника закладу, доповнена вивченням сучасних бізнес-стратегій, бюджетування та освітнього PR [2].

Ось конкретні, практичні навички, які педагоги здобувають під час такого навчання, розподілені за ключовими напрямами:

1. Діагностичні навички (як виявити проблему?)

Замість загальної теорії розвитку педагог вчиться застосовувати конкретні тести, опитувальники та діагностичні інструменти:

• Використання стандартизованих інструментів: проведення скринінгових тестів (наприклад, у логопедії – для оцінювання стану мовленнєвого апарату, або в корекційній педагогіці – для діагностики дислексії та дискалькулії).

• Функціональний аналіз поведінки: точне визначення причин так званої складної поведінки в дітей із розладами аутистичного спектра (розмежування проявів непокори та реакцій на сенсорне перевантаження).

2. Терапевтичні та практичні навички (Як забезпечити індивідуальну підтримку?)

Це конкретні методики проведення індивідуальних занять у клінічних або освітніх умовах:

• Розробка IPET та WOPFU: створення індивідуальних освітньо-терапевтичних програм (IPET) та багатопрофільних оцінок функціонування учня (WOPFU) – документів, які є обов'язковими згідно із законодавством.

• Методики арт-терапії: застосування в терапії специфічних мистецьких підходів (наприклад, танцювально-рухова терапія – робота з тілом і рухом; бібліотерапія – робота з терапевтичними текстами; арт-терапія – зняття емоційної напруги через такі види діяльності, як ліплення із солоного тіста чи глини або малювання пальчиковими фарбами).

• Логопедичний масаж і вібраційні інструменти: у контексті логопедії – ручне покращення функціонування м'язів обличчя.

Використання систем ААК: опанування навичок впровадження та застосування засобів додаткової та альтернативної комунікації (наприклад, систем символів PCS, застосунків Mówik, PECS) для дітей, які не користуються усним мовленням.

3. Навички фасилітації групи та проведення семінарів

Педагог опановує вміння керувати групою та спрямовувати її діяльність у безпечному руслі, що сприяє розвитку:

• Проведення занять із розвитку соціальних навичок (SST): навички моделювання групової поведінки, впровадження групової угоди, а також навчання дітей методам опанування гніву (наприклад, за допомогою методики «термометр гніву») та опанування ролей у групі однолітків.

• Методологія KLANZA (педагогіка гри): використання ігрового парашута, інтеграційних танців та великоформатних настільних ігор для подолання бар'єрів, сприяння згуртуванню та залучення учасників групи (незалежно від того, чи це діти, люди похилого віку або колективи співробітників).

Гейміфікація та навчання на відкритому повітрі: розробка ігор просто неба (квестів, пізнавальних ігор із пошуком об'єктів) та інтеграція механік відеоігор (балів, відзнак, рівнів) у традиційний навчальний процес для підвищення мотивації учнів.

4. Компетенції у сферах комунікації, коучингу та кризового менеджменту

Гнучкі навички (soft skills), що забезпечують ефективну взаємодію з іншими людьми, часто в емоційно складних ситуаціях:

• Техніки активного слухання та постановки запитань: використання відкритих, циркулярних і шкалювальних запитань (запозичених із коучингу та короткострокової терапії, орієнтованої на вирішення – SFBT), щоб допомогти учням або дорослим самостійно знаходити шляхи вирішення проблем.

• Проведення складних розмов із батьками: практичні сценарії спілкування (наприклад, як повідомити батькам про необхідність встановлення психіатричного діагнозу чи проведення терапії сенсорної інтеграції, водночас долаючи їхній спротив або заперечення) [5].

Психологічна перша допомога (кризове втручання): процедури, орієнтовані на принцип «тут і зараз», для реагування на ситуації, пов'язані з панікою, тривогою, втратою близької людини, завданням собі шкоди або повідомленням учня про домашнє насильство [4].

Післядипломна педагогічна освіта в Польщі становить основу безперервного навчання вчителів і є ключовим елементом гнучкості всієї системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Czerepaniak-Walczak M. Aspekty emancypacyjne edukacji podyplomowej nauczycieli. *Rocznik Pedagogiczny.* 2015. T. 38. S. 45–56.
2. Day Ch. Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. 334 s.
3. Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje / red E. Przygońska. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010. 206 s.
4. Psychologia edukacyjna / red. nauk. D. Bednarek, H. Bednarek. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2023. 540 s.
5. Suchodolska J., Jakość przygotowania zawodowego nauczycieli w świetle studiów podyplomowych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Pedagogia-Psychologia*. 2017. Vol. 30, no. 2. S. 89–102.

Анна ОСТАПЕНКО,
доктор філософії, старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем професійної освіти
Інституту професійної освіти НАПН України (м. Київ)
e-mail: annostapenko1989@gmail.com

БЕЛЬГІЙСЬКІ ПРАКТИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ВИКЛАДАЧІВ

Сучасний бельгійський досвід забезпечення якості фахової передвищої освіти показує цілу систему супроводу педагогів. Завдяки, підвищення кваліфікації та неформальне навчання впроваджені в єдиний HR-цикл організаційного розвитку викладачів.

Розроблені у Гентському університеті прикладних наук бельгійські стандарти якості формують єдину концепцію зростання викладачів, орієнтуючи неформальну освіту й підвищення кваліфікації. Університетська стратегія передбачає функціонування мереж взаємного навчання та колегіальну підтримку в оцінюванні знань. Систематичний розвиток кадрів передбачає обов'язкові командні дні на базі закладів вищої освіти. Завдяки спеціальному інкубатору інновацій педагоги тимчасово звільняються від основного навантаження для впровадження експериментальних проєктів. Для прозорого розподілу праці й командного керівництва заклад здійснює підготовку координаторів. Додатковим елементом є тренінги й сесії підтримки, спрямовані на профілактику вигорання викладачів [1].

Досвід бельгійського Університету прикладних наук Thomas More ілюструє дієві практики забезпечення якості через фокус на професіоналізації та повному HR-циклі. Діяльність навчальних мереж (*lerende netwerken*) задає орієнтири для неформальної освіти, стимулюючи міжкафедральний обмін знаннями і передового досвіду. Систему підвищення кваліфікації викладачів реалізовано через різноманіття навчальних програм, а також цільові інвестиції в лідерські тренінги для нових управлінців. Ключовою ланкою впровадження цієї стратегії є місцеві фахівці («анкери»), які адаптують інституційні стандарти якості до щоденної педагогічної практики [2].

Стратегія заохочення в UHasselt та tUL підкреслює важливість фахового зростання викладачів та поширення ефективного освітнього досвіду. Педагоги орієнтовані на послідовне розмежування та персоналізацію навчального процесу. Для адаптації нових кадрів передбачено спеціальний довідник, обов'язковий курс Базової кваліфікації з викладання, зменшене навантаження та менторство. Додатково на факультетах виділяють посади тьюторів (практичних асистентів). Без залучення до наукових досліджень вони проводять заняття й підтримують колег у швидкому освоєнні освітніх інновацій [3].

В Інституті імені королеви Астрід у Монсі бельгійські стандарти якості реалізуються через залучення викладачів-практиків, чия основна робота активізує постійний розвиток компетенцій. Ключовими елементами підвищення кваліфікації та неформальної освіти є первинна адаптація кадрів через вивчення навчальних модулів, критеріїв оцінювання й участь у робочих нарадах. Обов'язковими для колективу є два південні педагогічні семінари на рік. Заклад заохочує сертифікацію за програмою CAPAES та навчає співробітників роботі з Moodle і Teams. Фахову підтримку щодо використання цифрових технологій та штучного інтелекту здійснює спеціальний ІКТ-референт (TICE) [4].

Педагогічний супровід у Вищому технічному інституті кардинала Мерсьє здійснює координатор секції, що відповідає бельгійським стандартам забезпечення якості та сприяє адаптації викладачів. Основним орієнтиром у неформальному навчанні та роботі є картки дисциплін, представлення яких студентам є обов'язковим. Робота з якістю охоплює індивідуальне обговорення результатів студентських опитувань із координатором з якості. Систематичний діалог між викладачами та адміністрацією спрощує трансформацію програм і зміцнює командну взаємодію. Обов'язкові щорічні кафедральні збори гарантують єдність освітніх підходів та усувають суперечності у навчальних матеріалах [5].

В Університетському коледжі Роберта Шумана (HERS) бельгійські стандарти забезпечення якості втілюються через організаційні та заохочувальні ініціативи з розвитку викладачів. Упровадження розкладу за системою «12-10» вивільняє пів дня щотижня для професійної рефлексії, оновлення SWOT-аналізу та стратегічного планування. Ці години слугують орієнтирами для неформальної освіти й підвищення кваліфікації у формі

внутрішніх чи міжвишівських тренінгів із менеджменту якості, що забезпечує високу мотивацію педагогів та їхню активну участь у процесах якості [6].

В умовах Провінційної вищої школи Ено – Кондорсе (HEPH – Кондорсе) викладацький склад та освітні програми забезпечуються професійним супроводом з боку спеціалізованої служби педагогічної підтримки (Service d'appui pédagogique – SAP). Діяльність цієї служби чітко спрямована на надання кваліфікованої допомоги академічному персоналу (конфлікти, критерії оцінювання знань студентів, розробка та практика нових форматів іспитів) [7].

У Вищій школі Намюра – Льєжа – Люксембурга (Henallux) для всіх освітніх працівників передбачено широку можливість проходження неперервного професійного навчання як в межах Бельгії, так і за її межами (Erasmus). Окрім цього, весь викладацький склад має чудову можливість брати участь у різноманітних спеціалізованих технічних тренінгах, які професійно організовує Центр навчання та підготовки Льєжа (CLEF). Додатково для всього колективу цього закладу на регулярній основі організовуються спеціальні внутрішні навчальні сесії, чия тематика охоплює як глибоке оволодіння сучасними цифровими інструментами та хмарними платформами (зокрема Moodle, SharePoint, Office365), так і опанування життєво необхідних навичок надання першої домедичної допомоги [8].

Інститут імені королеви Астрід у Монсі є профільним закладом освіти для дорослих, де специфіка навчального процесу полягає в тому, що заняття проводяться для студентів за індивідуальним графіком, оскільки вони працюють. Процес безперервного вдосконалення в цьому закладі спирається переважно на діяльність координатора з якості в інституті, який за сумісництвом обіймає посаду секретаря-вихователя закладу, а також на координаторів кожної окремої секції. Зазначений координатор з якості проводить аналіз показників успішності та не складання інтегрованого іспиту. Весь цей процес постійного вдосконалення обов'язково супроводжується регулярними зустрічами протягом усього академічного року (регулярні наради, загальні збори секції, офіційні збори на початку навчального року, спеціальні координаційні збори секції двічі на рік). Традиційне оцінювання викладання студентами є предметом глибокого переосмислення: стандартні письмові форми можуть бути повністю замінені двома щорічними зустрічами в очному форматі, де студентам

пропонується відкрито й детально обговорити свою навчальну програму, її сильні сторони та моменти, які потребують покращення [4].

Отже, комплексне застосування бельгійських практик – це від інкубаторів інновацій і навчальних мереж (*lerende netwerken*) до фахового менторства та організаційної підтримки утворює дієвий орієнтир для розбудови національної системи безперервного професійного зростання викладацького складу.

Список використаних джерел:

1. Hogeshool Gent instellingsreview : beoordelingsrapport / H. van der Vlist (voorzitter), C. van den Bogaert, Y. Michotte, R. Hajjaji, F. Cox (commissieleden) ; C. Braam (secretaris); M. Slangen (procescoördinator). 2022. 30 p. URL: http://files.nvao.org/pdffiles/NVAOVL2022209%20RAPPORT%20Instell/ingsreview%20HOGENT%20(VL103663-21).pdf (дата звернення: 11.09.2026).
2. Thomas More instellingsreview : beoordelingsrapport 2025 / J. Bogerd (voorzitter), V. Hulpiau, M. Wit, K. van Eetvelt, M. Niels (commissieleden) ; J. de Groof (secretaris); V. Martens (procescoördinator). 2025. 46 p. URL: http://files.nvao.org/pdffiles/VL103581-24_2025-05-28_rapport.pdf (дата звернення: 11.09.2026).
3. Universiteit Hasselt en Transnationale Universiteit Limburg instellingsreview: beoordelingsrapport, 2022 / E. Sterken (voorzitter), A. Aelterman, F. van der Duijn Schouten, R. Verdyck, S. Férauge (commissieleden) ; M. van der Weiden (secretaris) ; D. Carolus (procescoördinator). 2022. URL: http://files.nvao.org/pdffiles/NVAOVL2022361%20RAPPORT%20IR%20UHasselt%20-%20transnationale%20Universiteit%20Limburg%20(VL110189-21).pdf (дата звернення: 11.09.2026).
4. Rapport d'évaluation continue. Cluster Électricité et mécanique: Bachelier en Automobile, Bachelier en Automatisation / Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES) ; A. Colet, H. Sallem, C. Blommaert. Mons: Institut Reine Astrid de Mons – Enseignement de Promotion Sociale (IRAM PS). 2025. 20 p. URL: https://www.aeqes.be/rapports_evaluation_details.cfm?documents_id=1190 (дата звернення: 11.09.2026).

5. Vlieghe F., Deville N., Yousfi Steiner N. Rapport d'évaluation continue. Cluster Électricité-Mécanique. Bachelier en électronique (orientation électronique appliquée). Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier (ITSCM), 2025. URL: https://www.aeqes.be/documents/RE%20ITSCM%20Elec-Mec_VF.pdf (дата звернення: 12.09.2026).
6. Ben Achour M., Yousfi Steiner N., Godfrin C. Rapport d'évaluation continue. Cluster Électricité et mécanique. Bachelier en Électromécanique (orientation Climatisation et techniques de froid). Haute École Robert Schuman (HERS), 2025. URL: https://www.aeqes.be/documents/RE%20HERS%20ElecMec.pdf (дата звернення: 12.09.2026).
7. Vallée F., Postiaux N., Bafoil G. Rapport d'évaluation continue. Cluster Électricité-Mécanique. Bachelier en automatisation. Bachelier en aérotechnique. Bachelier en électromécanique. Master en alternance en gestion de la maintenance électromécanique. Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet (HEPHC). 2025. URL: https://www.aeqes.be/documents/RE%20Elec-Mec%20HEPHC.pdf (дата звернення: 12.09.2026).
8. Rapport d'évaluation: Bachelier en Mécatronique et robotique (alternance) / M. Ben Achour, G. Bafoil, T. Biz, F. Mogaddham. Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX). 2025. 30 p. URL: https://www.aeqes.be/documents/RE%20Henallux%20Elec-Mec.pdf (дата звернення: 12.09.2026).

Марія СОТЕР,
докторант Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради (м. Херсон)
e-mail: sotermariia@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ XXI СТОЛІТТЯ

Трансформація та переорієнтація підходів до іншомовної підготовки студентів, зокрема технічних закладів вищої освіти України, у першій чверті XXI століття пов'язана перш за все з модернізацією, цифровізацією та активною реформацією вищої освіти, інтернаціоналізацією професійної діяльності та підготовки, входом до європейського і світового освітнього та наукового просторів, міжнародною академічною та професійною мобільністю та інтенсивними процесами інтеграції, а також потребою зміцнення конкурентних позицій фахівця у сучасного умовах професійної реалізації.

Пріоритетність та значущість питань щодо різних аспектів іншомовної підготовки студентської молоді у закладах вищої освіти, які істотно вплинули на трансформацію підходів такої підготовки, репрезентована в різного роду документах: «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки» (2004) [8], «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [7], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) [3], «Про вищу освіту» (2014) [5],«Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» (2022) [9] «Про застосування англійської мови в Україні» (2024) [6] та ін.

Широке коло вчених розглядали питання вибору ефективних підходів щодо іншомовної підготовки фахівців, зокрема О. Бігич, О. Биконя, Г. Борецька, Р. Гришкова, Ю. Дегтярьова, Є. Долинський, О. Зеленська Н. Майєр, С. Ніколаєва, І. Романишин, Н. Саєнко, О. Тарнопольський, В. Черниш та ін. Попри наявність значної кількості праць присвячених як теоретичним, так і практичним аспектам іншомовної підготовки здобувачів

вищої освіти питання цілісного історико-педагогічного розгляду трансформації підходів до іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України в першій чверті XXI століття залишається недостатньо розробленою. У межах наукової розвідки загально окреслимо представлену проблему.

Перш за все, услід за С. Ніколаєвою зазначимо, що поняття «підхід до навчання іноземної мови» – це вихідна категорія навчання іноземної мови, яка зумовлює вибір стратегічних орієнтирів навчання та відповідного методичного інстументарію [2, с. 56]. Так, у праці «Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності» (2011), С. Ніколаєвою представлено ключові підходи до навчання іноземної мови рис. 1.



Рис. 1 Провідні підходи до навчання іноземної мови (за С. Ю. Ніколаєвою)

До ключових дослідниця відносить такі, як-от компетентісний (формування у здобувачів професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції); комунікативно-діяльнісний (особистісно-діяльнісний) (опанування іноземної мови шляхом практичного залучення до іншомовної діяльності); культурологічний (формування у здобувачів міжкультурної комунікативної компетенції); рефлексивний (формування у

здобувачів рефлексивної компетенції (здатності до самооцінювання); рівневий (процес іншомовної підготовки передбачає досягнення відповідних рівнів практичного оволодіння іноземною мовою, виокремлених Радою Європи); студенто-центрований (освітній процес зоорієнтований на здобувача); професійно-орієнтований (комплексне формування у здобувачів іншомовної комунікативної і професійної компетенцій)) [2, с. 56].

Є. Долинський підкреслює, що передові методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців ґрунтуються на принципах професійної зорієнтованості, гнучкості організації навчання, практичної діяльності, комунікативну і компетентні сну зорієнтованість [1, с. 112]. Вчений констатує, що такий синтез зумовлює формування у здобувачів вищої освіти комплексної іншомовної професійної компетентності, орієнтованої на актуальні вимоги ринку праці та міжнародної взаємодії [там само]. Більш того, дослідник наголошує, що комплекс методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх фахівців формують комплексну систему, яка ґрунтується на взаємозв’язку теоретичних засад і практикоорієнтованих технологій реалізації освітнього процесу [1, с. 112]. З огляду на те, що в умовах глобалізації та розширення міжнародної професійної взаємодії і співпраці знання іноземної мови для представників інженерних спеціальностей стають органічною складовою їх професійної компетентності, можемо говорити про професіоналізацію іншомовної підготовки, що зі свого боку, підсилює значущість застосування комплексної синергії підходів для досягнення оптимальної ефективності такої підготовки.

І. Шилінська акцентує на тому, що інтеграція взаємодоповнювальних методологічних підходів до іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти (комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, професійно орієнованого, особистісно орієнтованого) із залученням методичного інструментарію, відібраного відповідно до поставлених цілей (комунікативного, інтерактивних, методу проєктів, кейсів), цифрових платформ, мультимедійних ресурсів, інтерактивних додатків істотно інтенсифікує освітній процес, сприяє формуванню професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів [10, с. 445]. Більш того, авторка звертає увагу на тому, що у комплексі ці інструменти оптимізують навчання, роблячи його більш адаптивним, особистісно орієнтованим та інтерактивно

спрямованим, зоорієнтованим на актуальні тенденції розвитку освіти та потреби студентської молоді [там само].

Модифікація підходів до іншомовної підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти України в першій чверті XXI століття викликана комплексною взаємодією суспільно-політичних (європейською інтеграцією, інтернаціоналізацією вищої освіти), соціально-економічних (глобалізацією ринку праці, зростанням академічної і професійної мобільності фахівців, підвищенням вимог роботодавців *до рівня професійної компетентності фахівців*), професійних (зростанням потреби та посиленням вимог до іншомовної професійної компетентності), освітніх (компетентнісною, особистісноорієнтованою, професійноорієнтованою переорієнтацією вищої освіти) та технологічних (цифровізацією освітнього середовища, розвитком дистанційних і змішаних форм навчання) чинників, які трансформували суспільні вимоги до сучасного фахівця.

Список використаних джерел:

1. Долинський Є. Методологічні підходи до іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті професійної діяльності. *Педагогічний дискурс.* 2025. Вип. 38. С. 108–113. URL: https://ojs.kgpa.org.ua/index.php/peddiscourse/article/view/1279/1142 (дата доступу: 08.10.2026).
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності: курс лекцій / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата доступу: 08.10.2026).
4. Ніколаєва С. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2018. No. VI (66) 162. P. 31–36. DOI: http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-06 (дата доступу: 08.10.2026).
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата доступу: 08.10.2026).
6. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04.06.2024 р. № 3760-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20 (дата доступу: 08.10.2026).

7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (дата доступу: 08.10.2026).

8. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки : наказ МОН України від 23.01.2004 р. № 49. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0049290-04 (дата доступу: 08.10.2026).

9. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80 (дата доступу: 08.10.2026).

10. Шилінська І. Сучасні методи і підходи до навчання іноземних мов у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 82, т. 2, С. 441–446. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-2-63 (дата доступу: 08.10.2026).

Олександр ЧОРНИЙ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького (м. Запоріжжя)
e-mail: oleksandrchornyi@gmail.com

ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ОПЕРАЦІЙНЕ ВИЗНАЧЕННЯ І МЕЖІ КОНСТРУКТА

Генеративні моделі з результату роботи вузького кола дослідницьких колективів стали доступним компонентом програмних продуктів. Це дістало й нормативне відображення: Регламент (ЄС) 2024/1689 виокремлює постачальника системи ШІ, який інтегрує в неї модель – власну або надану іншим суб'єктом (downstream provider) [5, п. 68 ст. 3]. Цей компонент ймовірнісний, а його ненадійність має системні причини: правдоподібні, але хибні відповіді мовних моделей виникають зі статистичних закономірностей навчання і зберігаються, бо процедури оцінювання заохочують вгадування за невпевненості [4, с. 1]. Тому вбудовування готової генеративної моделі в програмне рішення й перевірка придатності цього рішення потребують окремих інженерних процедур і мають стати окремим предметом професійної підготовки бакалаврів комп'ютерних наук.

Розглянуті рамки грамотності з генеративного штучного інтелекту (далі – ГенШІ) цієї діяльності не виокремлюють. У рамці Annapureddy та співавторів за формулюванням запитів до моделі одразу йде програмування й донавчання моделей – компетентність, якої, за оцінкою авторів, більшість користувачів не потребуватиме [2, с. 13:13]. Zhang і Magerko свідомо виключають зі своїх настанов розуміння механізмів роботи ГенШІ як таке, що навряд чи поліпшить практичну взаємодію з ним [6, с. 9]. Між користуванням готовим інструментом і розробленням моделі в цих рамках лишається неописаною саме та діяльність, до якої має бути готовий випускник, – вбудовування готової моделі в програмне рішення. Щоб вона стала змістом навчання, її потрібно визначити операційно; мета тез – задати правила, за якими окрему дію можна віднести до цієї діяльності або до суміжної.

Критерії й межі побудовано як апріорну авторську схему на основі аналізу інженерних завдань, зіставлення із суміжними видами діяльності та

фахової рефлексії; освітні й професійні рамки слугують не джерелом переліку, а опорами окремих рішень.

Впровадження систем генеративного штучного інтелекту ми визначаємо як інженерну діяльність з обґрунтування доцільності, проєктування, побудови, інтегрування та експлуатації програмних рішень, у яких готові (попередньо навчені) генеративні моделі, зокрема адаптовані донавчанням, використовуються як компонент – для створення нових програмних продуктів або вбудовування нових ШІ-функцій у наявні продукти й робочі процеси, – і результативність яких не постулюється, а встановлюється порівнянням із базовим рівнем – наявним процесом, детермінованим алгоритмічним рішенням або роботою людини – за наперед визначеними показниками якості, вартості й ризику.

Чотири уточнення визначають межі поняття. По-перше, готові моделі навчено поза межами проєкту: їх адаптацію донавчанням відносимо до впровадження, тренування з нуля – до розроблення моделей. По-друге, впровадження розглядаємо як інженерний підвид – створення й введення в дію ГенШІ-функцій – ширшого організаційного прийняття ШІ, що охоплює також закупівлю сервісу, навчання персоналу й зміну процесів. По-третє, повний цикл є полем діяльності, а не вимогою до кожного виконавця; обґрунтована відмова від ГенШІ-рішення також є результатом етапу обґрунтування. По-четверте, визначення охоплює не лише продукти, а й робочі процеси: внутрішній помічник для колег – теж приклад впровадження. Такий погляд називаємо інтегративним: ГенШІ тут – компонент рішення, а не засіб роботи розробника, як за інструментального погляду.

Видову ознаку визначення становить порівняння з базовим рівнем у поєднанні з предметом. Емпірично оцінюють і моделі класичного машинного навчання; від нього конструкт відмежовує предмет: результатом там є класична модель, тут – рішення з готовою генеративною моделлю. Змістову придатність відкритих відповідей такої моделі встановлює не перевірка формату, а оцінювання на завданнях цільового застосування. Критерії приймання показують, чи досягнуто мінімально допустимого рівня; порівняння з базовим рівнем – чи має рішення переваги перед альтернативою. Рішення може пройти поріг якості, але програти

альтернативі за вартістю чи ризиком – і тоді обґрунтованим результатом є відмова від нього.

Позитивні межі задають сім критеріїв включення: 1) техніко-економічне обґрунтування – доцільність і сценарій застосування ГенШІ-функції, межа між ШІ, детермінованим алгоритмом і роботою людини, очікуваний ефект, вартість і ризики; 2) інтеграція й адаптація готових моделей; 3) специфікація поведінки системи – інструкції, контекст, формат відповіді та правила взаємодії з інструментами; 4) заземлення на зовнішніх знаннях – забезпечення опори відповідей на джерела, зокрема через генерацію з доповненням пошуком; 5) системи з делегованою автономією, у яких модель сама обирає наступну дію; 6) встановлення результативності – критерії приймання, набори для оцінювання й порівняння з базовим рівнем; 7) експлуатація і захист – розгортання, моніторинг, контроль витрат на роботу моделі й захисні механізми.

Критерії розмежовано не за фазою роботи, а за тим, що створює дія. Дії за першим критерієм дають рішення, за другим–п’ятим – механізми його реалізації, за шостим – доказ придатності, за сьомим – утримання в експлуатації та захист. Наприклад, визначення того, що за невпевненості система має передавати запит людині, належить до обґрунтування; реалізація передавання – до специфікації поведінки; перевірка, що воно спрацьовує, – до встановлення результативності. Критерії не є взаємовиключними: одна дія може відповідати кільком.

Негативні межі проводить один принцип: до конструкта належать інженерні дії щодо конкретної ГенШІ-функції – від рішення про неї до експлуатації. Незалежний оцінювач, який порівнює якість чатбота з базовим рівнем, діє в межах конструкта навіть без повноважень змінювати систему; аудитор, який встановлює відповідність того самого чатбота нормі чи політиці, виконує суміжну діяльність. Цей принцип відмежовує конструкт від шести суміжних видів діяльності: розроблення й дослідження базових моделей; класичного машинного навчання як самостійного результату; користування готовими ГенШІ-інструментами для іншої роботи; продуктового менеджменту й організаційного впровадження; експлуатації спільної інфраструктури для багатьох систем; врядування, аудиту відповідності й стратегічного консалтингу. Межу з користуванням так само проводить угода Європейського комітету зі стандартизації CWA 18398

щодо професійних і освітніх профілів у сфері ШІ: програміст, який користується ШІ-інструментом для розроблення застосунку, є професійним користувачем, а розробник ШІ-застосунку – фахівцем [3, с. 22].

Окремий, третій клас становлять передумови – загальна програмна інженерія, хмарні сервіси, робота з даними. Діяльність спирається на них, але вони не є специфічними для неї: конструкт їх передбачає, але не містить.

Одиницею класифікації є дія, а не посада. Один опис вакансії може поєднувати дії, що належать до конструкта, суміжні дії й передумови. Такий підхід узгоджується з CWA 18398: роль визначають обов'язки щодо ШІ, а однакові назви посад можуть позначати різні функції [3, с. 25, 400].

Операційне визначення задає обсяг досліджуваної компетентності, а не її склад, який є предметом окремого теоретичного аналізу. Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність як «здатність особи … провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, … інших особистих якостей» [1, п. 13 ч. 1 ст. 1]. Відповідно, компетентність з впровадження систем ГенШІ розглядаємо як здатність результативно виконувати взаємопов'язані завдання повного циклу цієї діяльності – від обґрунтування доцільності до експлуатації. Оскільки на ринку праці ці завдання розподіляються між виконавцями, зміст компетентності як освітньої мети не зводимо до обов'язків однієї посади; обсяг самостійності й складність завдань для бакалаврського рівня потребують уточнення. Оскільки класифікується дія, а не посада, ті самі критерії й межі можна застосувати і до описів вакансій, і до освітніх програм та навчальних завдань; так операційне визначення може стати спільною мовою, якою вимоги ринку праці зіставляються зі змістом професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 07.10.2026).

2. Annapureddy R., Fornaroli A., Gatica-Perez D. Generative AI Literacy: Twelve Defining Competencies. *Digital Government: Research and Practice.* 2025. Vol. 6, No. 1. P. 13:1–13:21. DOI: https://doi.org/10.1145/3685680 (date of access: 08.10.2026).

3. CWA 18398:2026. AI Professional Role Profiles and Educational Profiles. Brussels : European Committee for Standardization. 2026. URL: https://www.cencenelec.eu/media/CEN-CENELEC/CWAs/RI/2026/cwa18398_2026.pdf (date of access: 07.10.2026).

4. Kalai A. T., Nachum O., Vempala S. S., Zhang E. Why Language Models Hallucinate : preprint. arXiv. 2025. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.04664 (date of access: 08.10.2026).

5. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union.* 2024. L 2024/1689. URL: http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj (date of access: 07.10.2026).

6. Zhang C., Magerko B. Generative AI Literacy: A Comprehensive Framework for Literacy and Responsible Use : preprint. arXiv. 2025. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.19038 (date of access: 07.10.2026).

СЕКЦІЯ № 8.

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Борис ДРАГУНЦОВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: Draguntsovb@gmail.com

МЕНТОРСЬКА ПІДТРИМКА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У РОЗРОБЦІ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ ПРОЄКТІВ

Глибокі, часто кризові зміни освітнього простору в Україні висувають нові вимоги до соціалізації та життєвого самовизначення молоді з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Традиційні підходи до професійної орієнтації та професійної підготовки осіб з ООП здебільшого спрямовують на репродуктивні види зайнятості, що обмежує їх суб'єктність в умовах динамічних змін ринку праці. За таких обставин формуванню підприємницької компетентності належить стратегічна роль, а найбільш придатним майданчиком для її розвитку стає неформальна освіта, яку забезпечують громадські організації, молодіжні хаби, інклюзивні творчі майстерні тощо. Разом із тим запуск власного підприємницького проєкту вимагає наявності комплексу знань і навичок, самостійне опанування яких для молоді з ООП часто пов'язане з когнітивними, бар'єрними та комунікативними перепонами. Тому можна говорити про об'єктивну потребу в створенні адаптивного інструментарію психолого-педагогічного супроводу молоді з ООП, серед якого ключове місце займає менторська підтримка. У системі підприємницької освіти роль менторів є критично важливою для формування в підприємців-початківців практичних знань і умінь, необхідних для запуску й управління підприємницьким проєктом.

У аналітичному звіті ОЕСР щодо бар`єрів, механізмів підтримки, наставництва та стартапів для людей з інвалідністю [2] є приклади успішних кейсів в різних країнах, які увиразнюють роль менторської

підтримки молоді з ООП в процесі самозайнятості. При цьому менторство часто поєднане з іншими інструментами підтримки.

У проєкті «Ready to Start» (Велика Британія), організованому благодійною організацією *Leonard Cheshire Disability*, партнерські організації надавали учасникам менторську підтримку, проводили тренінги, а також індивідуальні консультації щодо питань, які є супутніми до підприємницької діяльності (соціальні виплати, житло, самоменеджмент тощо). Згідно з опитуваннями учасників, пропозиція менторства була названа другим за важливістю й корисністю елементом підтримки після мікроґрантів**.**

Ще один британський проєкт «Enabled4Growth»охоплював менторський та тренінговий супровід підприємців з інвалідністю для підготовки до пітчингу перед інвесторами, оформлення заявок на фінансування та виходу на нетворкінг із фінансовими донорами.

У проєкті «Looking for another sense for entrepreneurship» (Словаччина), який ангажував нечуючих підприємців, після навчального інтенсиву учасники отримували безкоштовну менторську підтримку, яка включала допомогу в розробці бізнес-плану та консалтинговий супровід упродовж перших 12 місяців роботи підприємницького проєкту**.**

Турецько-нідерландський проєкт «Disabled at Work», переможець *European Enterprise Promotion Awards* у номінації відповідального та інклюзивного підприємництва, забезпечував комплексну підготовку осіб з особливими освітніми потребами, що поєднувала тренінги та менторинг для виходу людей з інвалідністю на ринок праці або в самозайнятість [2, с. 12–17].

В Україні у 2026 році уряд затвердив новий порядок надання менторської підтримки молодим підприємцям, відкривши додаткові можливості для запуску та розвитку власної справи. Програма орієнтована на молодь віком 18-25 років, зокрема ВПО та осіб з інвалідністю, і передбачає не лише навчання, а й практичний супровід підприємницької діяльності. Учасники, зокрема, молоді люди з ООП, зможуть отримати консультації, індивідуальні плани розвитку та підтримку у пошуку мікрогрантів [1]. До менторства планують залучати юридичних осіб, членів громадських об’єднань, представників закладів освіти та міжнародних організацій, консультантів офісів «Зроблено в Україні». При цьому

формами менторської підтримки вважатимуть навчання, надання менторами консультаційної, практичної та методичної допомоги, індивідуальний менторський супровід молодих підприємців для розвитку власної справи, менторський супровід для отримання молодими підприємцями ґрантів [1].

Аналіз наукових джерел свідчить, що компонентами моделі менторського супроводу можуть також бути:

1. Емоційна та моральна підтримка (*Emotional Support*) з боку ментора, який стабілізує мотивацію підопічного у кризові моменти.
2. Консультування та експертна порада (*Providing Advice*).
3. Обмін прикладним досвідом (*Sharing Knowledge and Experience*).
4. Розвиток практичних навичок (*Help Build Skills*) лідерства, самопрезентації (пітчингу) та комунікації з клієнтами.
5. Ознайомлення з доступними ресурсами (*Introducing Resources*) передбачає впевнену навігацію в навчальних матеріалах, корисних сервісах, процедурі пошуку ґрантів або потенційних партнерів.
6. Входження в бізнес-мережі (*Connecting with Business Networks*) за підтримки ментора, який виконує роль своєрідного брокера контактів, відкриваючи підопічному вихід на ширшу ділову спільноту.
7. Стимулювання інновацій та креативності (*Encouraging Innovation*) – допомога у пошуку нестандартних ідей та альтернативних шляхів розв’язання проблем власного підприємницького проєкту.
8. Формування впевненості підопічного у власних силах (*Improving Self-Confidence*) [3].

Отже, менторська підтримка є важливою для формування у підприємців-початківців практичних знань і умінь, необхідних для запуску й управління підприємницьким проєктом. Менторська підтримка у системі неформальної освіти виступає дієвим інноваційним механізмом подолання психологічних, інформаційних та соціальних бар’єрів у розвитку підприємницької компетентності молоді з ООП. Вона забезпечує перехід від абстрактного вивчення основ бізнесу до практичного створення успішних підприємницьких проєктів. Ментори при цьому забезпечують необхідне спрямування, практичний супровід і моральну підтримку молодим підприємцям, допомагаючи їм успішно долати виклики та труднощі, що виникають під час старту та в процесі ведення власного бізнесу [3]. У той

же час менторство не має бути хаотичним чи епізодичним, потрібна чітка покрокова програма його здійснення.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Порядку надання менторської підтримки молодим підприємцям : постанова КМУ від 01.04.2016 р. № 472. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/472-2026-%D0%BF#Text (дата звернення6 08.10.2026).
2. Halabisky D. Entrepreneurial Activities in Europe – Entrepreneurship for People with Disabilities. *OECD Employment Policy Papers*. Paris : OECD Publishing, 2014. № 6. URL: http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcmkcxjq4-en (дата звернення6 08.10.2026).
3. Prastyaningtyas E. W., Sutrisno S., Soeprajitno E. D., Ausat A. M. A., Suherlan. Analysing the Role of Mentors in Entrepreneurship Education: Effective Support and Assistance. *Journal on Education.* 2023. № 5 (4). P. 14571–14577. DOI: 10.31004/joe.v5i4.2511.

Анна КІРІЛЛОВА,
старший викладач кафедри спеціальної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя)
e-mail: annaoleksandrivna22@gmail.com

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ДОБІР ЗАСОБІВ АДК ВІДПОВІДНО ДО КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ КОРИСТУВАЧА

Забезпечення права кожної людини на повноцінну комунікацію є важливою передумовою її участі в освітньому, соціальному та повсякденному житті. Для осіб, які мають труднощі з використанням усного мовлення, особливого значення набуває пошук засобів, здатних забезпечити можливість виражати власні потреби, бажання, думки та взаємодіяти з оточенням. Одним із напрямів розширення таких можливостей є використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Водночас різноманітність комунікативних, сенсорних, моторних і когнітивних можливостей користувачів зумовлює необхідність індивідуального підходу до вибору засобів АДК, оскільки їхня ефективність визначається відповідністю конкретного засобу потребам, можливостям і умовам комунікативної взаємодії користувача.

Розуміння комунікації як багатовимірного процесу має безпосереднє значення для визначення комунікативних потреб користувача та добору відповідних засобів АДК. Оскільки особливості комунікації визначаються не лише способом передачі повідомлення, а й його змістом, метою та ситуацією взаємодії, вибір засобів АДК не може ґрунтуватися виключно на наявності або відсутності усного мовлення. Необхідно враховувати, які повідомлення користувач прагне передавати, у яких ситуаціях виникає потреба в комунікації, з якими партнерами він взаємодіє та які способи вираження є для нього найбільш доступними й функціональними.

Індивідуальний добір засобів АДК потребує попереднього комплексного оцінювання функціональних можливостей користувача. Діагностика має розпочинатися з визначення здатності людини сприймати інформацію через різні сенсорні канали, зокрема її слухових і зорових можливостей. Важливим є також оцінювання стану розвитку моторних

функцій, оскільки спосіб керування або вибору комунікативного засобу має відповідати доступним для користувача руховим можливостям. Не менш значущою є здатність фокусувати увагу на об'єкті чи предметі, що безпосередньо впливає на можливість користуватися візуальними символами та іншими засобами АДК. Крім того, необхідно визначати здатність до співвіднесення інформації, отриманої через різні сенсорні канали, адже ефективне використання комунікативного засобу передбачає встановлення зв'язку між представленим символом, предметом, дією або повідомленням та його значенням [5, с. 33].

Результати такого оцінювання створюють основу для визначення найбільш доступної форми представлення інформації та способу взаємодії користувача із засобом АДК. Під час його добору необхідно враховувати особливості сприйняття користувача та характер його емоційних реакцій. Залежно від рівня збереженості інтелектуальних функцій і вікових характеристик користувача зображення можуть відрізнятися за ступенем деталізації та схематичності, проте мають чітко відображати конкретний предмет, об'єкт, дію або певну характеристику [6, с. 284].

Водночас індивідуалізація добору засобів АДК не повинна ґрунтуватися на припущенні про існування певного мінімального рівня когнітивних можливостей, без якого їх використання є неможливим. Багато клініцистів помилково вважали, що для АДК існують специфічні когнітивні передумови; як наслідок, багато осіб, особливо ті, хто мав тяжкі когнітивні порушення, були виключені з втручань АДК [2]. Тому когнітивні особливості користувача мають враховуватися під час визначення доступного способу комунікації, проте самі по собі не повинні бути підставою для відмови від пошуку відповідних засобів АДК.

Окрім функціональних і когнітивних характеристик, під час добору засобів АДК необхідно враховувати особливості реальної комунікативної діяльності користувача. Важливими є його можливості здійснювати вибір, висловлювати власні вподобання, ініціювати та підтримувати взаємодію, а також рівень самостійності під час використання комунікативного засобу. При цьому необхідно брати до уваги не лише можливості передавання повідомлень, а й можливість їх отримання та участі в комунікації з різними партнерами, зокрема однолітками. Таким чином, засіб АДК має

забезпечувати не лише технічну можливість передавання інформації, а й реальну участь користувача в різноманітних комунікативних ситуаціях [1].

Важливим критерієм добору є також відповідність засобу природному середовищу комунікації. Комунікативні можливості, сформовані під час спеціально організованого навчання, мають переноситися у повсякденні ситуації, у яких користувач взаємодіє з іншими людьми. Тому під час вибору засобу необхідно враховувати, де, з ким і для яких цілей він буде використовуватися. Особливе значення мають особисті вподобання користувача, оскільки залучення його до визначення способу комунікації сприяє більшій самостійності та функціональності використання АДК [1].

Врахування зазначених характеристик дає змогу перейти безпосередньо до вибору конкретного типу засобу АДК. Залежно від потреб і можливостей користувача можуть застосовуватися безтехнологічні засоби, зокрема жести, міміка, пантоміміка та природні символи; низькотехнологічні – картки, піктограми, комунікативні книги; або високотехнологічні засоби – електронні пристрої, мовленнєві генератори та мобільні застосунки [4, с. 168]. Отже, рівень технологічності сам по собі не визначає доцільність певного засобу: визначальним є те, наскільки він відповідає індивідуальним можливостям, комунікативним потребам та умовам його використання.

Водночас доцільно уникати орієнтації на один універсальний спосіб комунікації. Потреби користувача можуть змінюватися залежно від ситуації, партнера та мети взаємодії, тому ефективним може бути поєднання декількох засобів і стратегій АДК. Такий підхід забезпечує більшу гнучкість комунікації та створює можливість використовувати найбільш доступну форму вираження повідомлення в конкретній ситуації [3].

Обраний засіб АДК не варто розглядати як остаточне рішення, оскільки його відповідність потребам користувача може змінюватися в процесі розвитку комунікативних можливостей та зміни життєвих обставин. Тому важливим є систематичне спостереження за тим, наскільки ефективно користувач застосовує засіб у реальних ситуаціях, чи забезпечує він необхідний обсяг повідомлень і чи не створює додаткових труднощів у процесі комунікації. Отримані результати мають бути підставою для своєчасного коригування змісту, способу представлення інформації або самого засобу АДК.

Важливим показником доцільності обраного засобу є його функціональність у повсякденному житті. Засіб АДК має відповідати не лише можливостям користувача, а й забезпечувати вирішення реальних комунікативних завдань: повідомлення про актуальні потреби, реагування на запитання, підтримання контакту, вираження ставлення та здійснення самостійного вибору. Таким чином, оцінювати результативність добору доцільно не за складністю чи технологічністю використаного засобу, а за тим, наскільки він розширює реальні можливості людини бути зрозумілою та брати участь у комунікації.

Отже, індивідуальний добір засобів АДК є динамічним процесом, що має ґрунтуватися на комплексному врахуванні комунікативних потреб, функціональних можливостей та умов взаємодії користувача. Ефективність АДК визначається не самим фактом її застосування, а відповідністю обраних засобів реальним комунікативним завданням і можливістю їх практичного використання. Такий підхід створює основу для забезпечення доступної, функціональної та максимально самостійної комунікації кожного користувача.

Список використаних джерел:

1. An introduction to augmentative and alternative communication. Physiopedia. URL: https://www.physio-pedia.com/An_Introduction_to_Augmentative_and_Alternative_Communication (date of access: 15.09.2026).

2. Light J. The changing face of augmentative and alternative communication: past, present, and future challenges. *Augmentative and Alternative Communication*. 2012. Vol. 28. № 4. P. 197–204.

3. Light J. Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication.* 1989. Vol. 5. P. 137–144.

4. Кибукевич П., Бутенко В. Застосування альтернативної та додаткової комунікації в дослідницько-експериментальній діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна і початкова освіта в євроінтеграційному та національному вимірах :* зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. конф., м. Харків, 10 квітня 2026 р. Харків, 2026. С. 168–173.

5. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми

потребами : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

6. Чайка М. С., Якуба Л. С. Профілактика тривожних станів у людей з порушеннями комунікативної функції засобами АДК (альтернативної і додаткової комунікації). *Забезпечення психологічної допомоги в секторі Сил оборони України* : зб. тез Всеукр. міжвід. психол. форуму, Київ, 30 червня 2022 р. Київ, 2022. С. 282–285.

Богдан КУЛІШ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (м. Київ)
e-mail: bogdankulish777@gmail.com

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією освітнього процесу, розширенням інформаційних ресурсів та урізноманітненням засобів цифрової комунікації. Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності в системі загальної середньої освіти розглядається як важливий напрям компетентнісної модернізації освіти [1].

Особливої актуальності зазначена проблема набуває щодо старшокласників з порушеннями слуху. Для цієї категорії учнів цифрові технології можуть виконувати не лише загальноосвітню функцію, а й забезпечувати доступність інформації, підтримувати комунікацію, створювати додаткові можливості для самостійного навчання та сприяти подоланню комунікативних бар'єрів. Водночас ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій залежить від того, наскільки доречно вони інтегровані в освітню діяльність і наскільки враховуються особливі освітні потреби учнів з порушеннями слуху [2].

У цьому контексті інформаційно-комунікаційну компетентність старшокласників з порушеннями слуху визначаємо як інтегроване особистісне утворення, що характеризує здатність учня самостійно, ефективно, критично, безпечно та відповідально використовувати інформаційно-комунікаційні й цифрові технології для пошуку, відбору, оцінювання, опрацювання, створення та передавання інформації, здійснення комунікації та співпраці, розв'язання навчальних і практичних завдань, створення цифрового контенту та задоволення освітніх, соціальних і майбутніх професійних потреб з урахуванням особливостей слухового сприймання, доступності інформації та специфіки цифрової комунікації [3].

Відповідно до результатів проведеного нами дослідження, структура ІК-компетентності старшокласників з порушеннями слуху охоплює інформаційний, комунікаційний, технологічний, діяльнісно-практичний та інклюзивний складники [3, с. 169]. Така структура визначає необхідність комплексного підходу до її формування, за якого оволодіння окремими цифровими операціями не є самоціллю, а набуті знання й уміння інтегруються у практичну діяльність учня.

Практико-орієнтований аспект формування ІК-компетентності полягає насамперед у перенесенні акценту з накопичення учнями теоретичних відомостей про цифрові технології на їхнє застосування для розв'язання конкретних навчальних, життєвих і комунікативних завдань.

У зв'язку з цим зміст формування ІК-компетентності старшокласників з порушеннями слуху має бути максимально наближеним до реальних потреб учнів. Одним із важливих напрямів практико-орієнтованого формування ІК-компетентності є розвиток умінь працювати з інформацією. Учень має не лише знаходити необхідні відомості за допомогою пошукових систем, а й визначати інформаційну потребу, добирати джерела, порівнювати інформацію з різних ресурсів, визначати її достовірність, систематизувати отримані дані та представляти результати пошуку в доступній формі. Такий підхід сприяє розвитку інформаційної грамотності та критичного мислення, а також свідомому ставленню до цифрового контенту та вільному орієнтуванню у інформаційному просторі [2; 3].

Не менш важливим є практичне опанування навичок цифрової комунікації. Працюючи з інформаційно-комунікаційними технологіями, старшокласники з порушеннями слуху набувають досвіду використання цифрових засобів для обміну повідомленнями, файлами та іншими матеріалами, спільної роботи, участі в дистанційній взаємодії та навчальній співпраці. Варто акцентувати увагу на необхідності формувати навички дотримання норм цифрового етикету, відповідального ставлення до інформації інших осіб та усвідомлення наслідків власної цифрової поведінки.

Специфіка роботи з учнями з порушеннями слуху зумовлює потребу у забезпеченні доступності цифрової комунікації. Результати нашого дослідження засвідчують, що попередженню і подоланню комунікативних бар'єрів сприяє широке використання в освітньому процесі текстових

інструкцій, візуальних алгоритмів, схем, таблиць, інфографіки, субтитрованих відеоматеріалів, презентацій та інших візуальних засобів та забезпечує доступність сприймання навчальної інформації. Водночас важливо, щоб такі засоби не обмежували активність учня, а створювали умови для його самостійної діяльності, вибору способів розв'язання завдання та представлення отриманого результату.

Особливе місце в практико-орієнтованій методиці, якою ми послуговувалися, посідає система вправ. Вона повинна забезпечувати поступовий перехід від виконання окремих операцій за зразком до самостійного комплексного застосування цифрових засобів. а кожна наступна група завдань має передбачати поступове підвищення рівня самостійності учня. Доцільним є поєднання репродуктивних, продуктивних, проблемних, ситуаційних і творчих вправ.

Ефективним засобом формування ІК-компетентності є компетентнісні задачі, зміст яких моделює реальні або наближені до реальних ситуації [4, с. 176]. Наприклад, учневі може бути запропоновано знайти в Інтернеті інформацію про певну професію, перевірити її за декількома джерелами, визначити основні вимоги до професійної діяльності, систематизувати отримані дані та створити коротку мультимедійну презентацію. Виконання такого завдання передбачає одночасне застосування інформаційних, технологічних, комунікаційних і діяльнісно-практичних умінь.

Доцільним є також використання проблемних ситуацій, в яких учень має самостійно визначити послідовність дій та обрати відповідний цифровий інструмент. Наприклад, завдання може передбачати визначення способу безпечного збереження персональних даних, вибір надійного джерела інформації або встановлення способу організації спільної роботи над цифровим документом. Така організація навчальної діяльності сприяє формуванню не алгоритмічного, а усвідомленого використання цифрових технологій.

Важливим практико-орієнтованим засобом є проєктна діяльність. Її перевага полягає в можливості інтегрувати окремі цифрові вміння у цілісний процес, що охоплює визначення проблеми, постановку мети, планування діяльності, пошук та аналіз інформації, створення цифрового продукту, його представлення та оцінювання. Проєктна діяльність забезпечує можливість формування не лише технологічних умінь, а й

самостійності, відповідальності, комунікації та співпраці. Тематика проєктів для старшокласників з порушеннями слуху може бути пов'язана з їхнім повсякденним життям і майбутнім професійним становленням. Зокрема, доцільними є проєкти «Безпечний цифровий простір», «Цифрові ресурси для мого навчання», «Моя майбутня професія в цифровому середовищі», «Створюємо доступний цифровий продукт», «Корисні онлайн-ресурси для старшокласника». У процесі реалізації таких проєктів учні отримують можливість самостійно застосовувати цифрові інструменти для вирішення значущої для них проблеми.

Окремий напрям становить формування навичок інформаційної та цифрової безпеки. Учні мають не лише знати відповідні правила, а й уміти застосовувати їх у практичних ситуаціях: визначати, які персональні відомості не можна поширювати у відкритому цифровому просторі; розпізнавати потенційно небезпечні повідомлення; перевіряти підозрілу інформацію; використовувати надійні способи захисту облікових записів; дотримуватися правил цифрового етикету та авторського права. Проблема безпечної поведінки є складовою сучасної цифрової культури й має обов'язково бути представлена в системі формування ІК-компетентності старшокласників з порушеннями слуху.

Практико-орієнтований підхід також передбачає використання різних форм організації навчальної діяльності: індивідуальної, парної та групової. Індивідуальна робота сприяє розвитку самостійності, парна робота спрямована на взаємодію та взаємодопомогу, групова – орієнтує на спільне плануваня, розподіл ролей, цифрову комунікацію та відповідальність за результат. Для учнів з порушеннями слуху при цьому має забезпечуватися доступність комунікації та чіткість інструкцій.

Отже, практико-орієнтоване формування ІК-компетентності старшокласників з порушеннями слуху має здійснюватися як системний і поетапний процес, у якому цифрові знання та вміння набувають практичного значення через їх застосування в навчальних, комунікативних, соціальних і професійно орієнтованих ситуаціях. Основними його засобами є система практичних вправ, компетентнісні та ситуаційні задачі, проєктна діяльність, цифрова комунікація, створення цифрового контенту та завдання з інформаційної безпеки.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю., Білоус О. В., Богачков Ю. М. та ін. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.

2. Таранченко О. М., Литовченко С. В., Федоренко О. Ф. та ін. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Симоненко О. І., 2018. 220 с.

3. Жук В. В., Куліш Б. Ю. Структура і напрями формування інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників з порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2026. № 1, т. 121. С. 156–178. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v121i1.315 (дата звернення: 08.10.2026).

4. Слюсаренко В. Особливості формування інформатичної компетентності учнів з порушеннями слуху на уроках інформатики в 8–10 класах. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 4, т. 116. С. 173–192. DOI: https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.204 (дата звернення: 08.10.2026).

Георгій КУРБАНОВ,
доктор мистецтва,
старший викладач кафедри звукорежисури
Київського національного університету театру кіно і телебачення
імені І.К.Карпенко-Карого (м.Київ)
e-mail: 2722806@gmail.com

ОНЛАЙН НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ СВІТІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ

Мережа Інтернет та Всесвітнє павутиння (www) фундаментально змінили практику дистанційного викладання та дистанційного навчання, розвиток яких відбувався протягом останніх 15–20 років. І не лише практику: розроблялася теорія дистанційної освіти, закладалися її підґрунтя, уточнювався термінологічний апарат, здійснювалася науково-дослідна робота тощо.

Аналіз теоретичних праць, присвячених дистанційній освіті, засвідчує, що серед науковців немає одностайності навіть щодо використання термінів на позначення цієї форми електронного навчання. До основних термінів належать такі: e-learning (е-навчання), online-learning (онлайн-навчання) та distance learning (дистанційне навчання). Чи є ці поняття тотожними, чи в кожному з термінів відображається певна специфіка навчального середовища, певна модальність? Чи застосовується ця відмінна термінологія для позначення одних і тих самих типів модальності, що мають певні відмінності?

Термін «дистанційна освіта» має тривалішу історію та більш узагальнювальне значення. Хоча деякі автори все ж розмежовують значення термінів e-learning та online-learning, це зумовлено тим фактом, що дизайн різних типів навчального середовища може залежати від цілей навчання, його запланованого результату, доступу (фізичного, віртуального або обох водночас) і типу контенту [1]. Відповідь на запитання, які саме курси вважати онлайн-курсами, залежить також від того, який відсоток навчального процесу відводиться на онлайн-навчання. Вважається, що до онлайн-курсів належать ті, у яких 80% контенту подається в режимі онлайн.

Для позначення різноманітних комбінацій онлайн-курсів та традиційних очних (аудиторних) курсів використовуються терміни virtual,

blended, mixed та hybrid курси, які певною мірою різняться між собою залежно від методики викладання, виду заняття, власне навчальної дисципліни та, головне, від співвідношення «технологічного» використання мережі Інтернет і традиційного, класичного викладання. У міру розвитку навчальних технологій та пов'язаних із ними сфер їхнього практичного застосування в освіті дослідники змушені будуть дійти певної згоди щодо загальноприйнятих дефініцій та термінології, дотичних до цих трьох форм навчання з використанням мережі Інтернет.

З нашої точки зору, наразі правомірним є використання двох термінів: «e-learning» (електронне навчання) та «online-learning» (онлайн-навчання), якщо йдеться про застосування в навчальному процесі Інтернету, CD-ROM, www та програмного забезпечення. Обидва ці види освіти передбачають використання технологічних інструментів, які є або веббазованими, або веброзподіленими, або вебсумісними [2, с. 37].

Важливими питаннями для будь-якого закладу освіти, який ухвалив рішення щодо впровадження онлайн-курсів, доцільно визначити такі:

- чи є онлайн-освіта критично значущою для цього навчального закладу з огляду на його довгострокову стратегію;
- яким є відсоток щорічного зарахування студентів на онлайн-навчання, чи має він тенденцію до зростання порівняно з кожним попереднім роком;
- чи впливає онлайн-навчання на показники академічної успішності;
- чи зростає рівень сприйняття практики онлайн-викладання з боку педагогічних працівників;
- якими є бар'єри для широкого визнання та застосування методів і курсів онлайн-навчання;
- чи вимагає від викладачів навчання студентів в онлайн-режимі більших витрат часу та зусиль порівняно з традиційним форматом?

Варто зауважити, що в США значна кількість закладів освіти впроваджують і використовують онлайн-навчання, а також ретельно досліджують усі його наслідки та результати. Як приклад можна навести Бебсон-коледж (Babson College), партнерами якого є компанія «Pearson» (провідний суб'єкт ринку освітніх послуг та бізнес-інформації, що видає цифрові навчальні матеріали), Університет Каплан (Kaplan University – передовий заклад вищої освіти з погляду використання та просування

інноваційних методів навчання), Консорціум Слоана (Sloan Consortium – інституційний та професійний лідер, діяльність якого присвячена інтеграції онлайн-освіти в систему вищої освіти). У Бебсон-коледжі було створено науково-дослідну групу «Babson Survey Research Group», яка досліджує весь спектр питань, пов'язаних з онлайн-навчанням як у самому коледжі, так і в США загалом. Ця група публікує доповіді щодо результатів онлайн-навчання в закладах освіти цієї країни, у яких наводяться всі необхідні статистичні дані. Зокрема, у 2013 р. було опубліковано доповідь «Changing Course. Ten years of Tracking Education in the United States».

Паралельно з розвитком онлайн-навчання відбувається розбудова ринку e-learning, тобто електронного, онлайн- або дистанційного навчання. У 2014 р. було оприлюднено доповідь компанії «Docebo» (www.docebo.com) – провідного світового провайдера з надання програмного забезпечення в системі хмарних освітніх онлайн-рішень. Компанія «Docebo» має міжнародну партнерську мережу в понад 28 країнах та 29 000 клієнтів у всьому світі [3].

Список використаних джерел:

1. Байдик В., Гурська О., Рябініна О. Вплив онлайн-навчання на рівень психологічного комфорту здобувачів освіти. *Наукові перспективи. Серія «Психологія».* 2024. № 11 (53). DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-11(53)-1208-1221 (дата звернення: 08.10.2026).

2. Жигайло Н., Харко Н. Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Вип. 8. С. 36–49.

3. Мартакова Н. Використання онлайн-освіти у навчальному процесі. *Хмарні технології в освіті :* матеріали Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінару, м. Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р. Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. 2012. С. 41–42.

Галина НИЧ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: halynka007@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА УЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Організація інклюзивного навчання передбачає співпрацю педагогів, які виконують різні професійні функції, але працюють задля досягнення спільної мети. Особливої уваги потребує взаємодія учителя та асистента учителя. На практиці виникають питання щодо розподілу їхніх обов'язків, спільного планування уроків, добору способів підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Від узгодженості дій цих фахівців залежить не лише організація навчальної діяльності, а й можливість кожного учня брати в ній повноцінну участь.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості партнерської взаємодії вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі, визначити основні напрями їхньої професійної співпраці та окреслити педагогічні умови ефективної командної діяльності з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів.

Педагогіка партнерства виступає одним з основних аспектів концепції Нової української школи [1, с. 16–20].

Вона орієнтована на відхід від авторитарної системи, де вчитель виконує роль єдиного джерела знань, а учень лише пасивно їх приймає. Натомість освітній процес розглядається як колективна діяльність рівноправних учасників: педагогів, учнів, їхніх батьків, асистентів та фахівців з психолого-педагогічного супроводу. Як зазначає С. Миронова, в інклюзивній освіті «коло взаємодії значно ширше» [2, с. 59]. Дослідники, що

вивчають інклюзивне освітнє середовище, наголошують на ключовій ролі партнерської взаємодії у формуванні емоційно безпечної атмосфери. Таке середовище дає змогу дитині з особливими освітніми потребами відчути себе прийнятою і впевненою у своїх можливостях.

Нормативно-правове забезпечення партнерської взаємодії вчителя та асистента вчителя визначається законодавством України у сфері освіти й організації інклюзивного навчання. [4, с. 19–20].

Відповідно до встановлених професійних функцій учитель здійснює планування та організацію освітнього процесу, реалізує освітню програму й оцінює результати навчання учнів, тоді як асистент учителя забезпечує педагогічну підтримку освітнього процесу, бере участь в адаптації навчальних матеріалів, спостереженні за навчальною діяльністю учнів та взаємодії з командою психолого-педагогічного супроводу. При цьому співпраця педагогів передбачає узгодження дій і спільне визначення способів підтримки учнів, але не означає тотожності їхніх посадових обов’язків.

У співпраці вчителя та асистента вчителя принципи педагогіки партнерства набувають конкретного практичного змісту. Йдеться насамперед про готовність обговорювати навчальні труднощі учнів, узгоджувати педагогічні рішення та враховувати професійні спостереження одне одного. Водночас партнерські взаємини не передбачають однакового розподілу посадових функцій. Учитель відповідає за організацію освітнього процесу, а асистент долучається до його забезпечення відповідно до своїх професійних обов’язків. Отже, партнерство вчителя та асистента вчителя передбачає не лише розподіл професійних обов’язків, а й постійне узгодження педагогічних рішень. Важливими умовами такої співпраці є взаємна повага, відкритість до обговорення труднощів, готовність враховувати професійні спостереження одне одного та спільне прагнення забезпечити участь усіх учнів в освітньому процесі.

Партнерська співпраця має особливо велике значення у процесі розробки та впровадження індивідуальної програми розвитку. Учитель разом з асистентом здійснюють спостереження за учнем, документують його успіхи та виклики, визначають досяжні цілі й обирають відповідні форми підтримки. Як наголошує С. Миронова, ІПР «розробляють спільно – команда психолого-педагогічного супроводу і батьки дитини», а

документацію «доручають асистентові учителя» [2, с. 54]. Цей підхід трансформує супровід від формального виконання вимог до активної педагогічної взаємодії, спрямованої на справжній розвиток дитини. Важливою умовою є залучення батьків, які мають найповніше уявлення про особливості своєї дитини та можуть стати надійними партнерами педагогічного колективу.

На основі аналізу особливостей інклюзивного навчання пропонуємо розглядати партнерську взаємодію вчителя та асистента вчителя як послідовність п’яти взаємопов’язаних етапів.

Спочатку педагоги з’ясовують освітні потреби учнів, обговорюють труднощі, які виникають під час навчання, та визначають необхідну підтримку. Отримана інформація стає основою для спільного планування уроків. На цьому етапі важливо домовитися не лише про зміст навчальних завдань, а й про способи їх адаптації та участь кожного педагога в організації діяльності класу.

Наступний етап – практична реалізація домовленостей. Учитель організовує навчальну діяльність, а асистент допомагає забезпечити доступність завдань і залучення учнів, які потребують додаткової підтримки. Важливо, щоб така допомога не призводила до відокремлення дитини від однокласників.

Під час занять педагоги спостерігають за навчальною діяльністю учнів, звертаючи увагу на труднощі, самостійність виконання завдань та участь у спільній роботі. Завершальним етапом є обговорення результатів спостережень і визначення необхідних змін. За потреби до ухвалення подальших рішень залучають інших членів команди психолого-педагогічного супроводу та батьків. Під час дистанційного навчання вчитель та асистент учителя мають менше можливостей безпосередньо спостерігати за діяльністю учнів. Зокрема, складніше визначити, чи зрозуміла дитина інструкцію, що саме заважає їй виконати завдання та якої допомоги вона потребує. Тому особливого значення набуває попереднє узгодження дій педагогів. Учитель визначає зміст і послідовність навчальної діяльності, а асистент бере участь у підготовці доступних інструкцій, візуальних підказок та інших засобів підтримки відповідно до потреб учнів.

Також підвищується залежність від технологічних засобів та якості інтернет-з'єднання. Для дітей з особливими освітніми потребами ці труднощі, як правило, більш виражені: проблеми з увагою, сенсорна чутливість, потреба в чіткій структурі та постійній підтримці дорослого не зникають перед монітором, а іноді навіть загострюються.

У такому контексті значення ролі асистента вчителя не лише зберігається, але й набуває більшої ваги. Крім цього, дистанційна форма взаємодії сприяє виникненню почуття ізольованості. Отже, партнерська комунікація повинна бути збагачена позитивними аспектами спілкування, заохоченням та емоційною підтримкою.

Ще одна особливість дистанційного навчання полягає в тому, що вдома батьки фактично стають частиною педагогічної команди. Вони безпосередньо перебувають біля дитини, допомагають їй з технічними засобами і нерідко беруть на себе роль асистента. Тому для вчителя та асистента важливо встановлювати з сім'єю довірчі стосунки, пояснювати мету і методи роботи, а також надавати конкретні та зрозумілі рекомендації.

Окремий аспект дистанційної взаємодії пов'язаний із забезпеченням безпеки. Експерти підкреслюють, що онлайн-безпека є ключовою складовою ефективного освітнього процесу: учасники мають дотримуватися етичних норм поведінки в інтернеті, захищати свої особисті дані та бути обізнаними щодо виявлення потенційних ризиків цифрового середовища. Автори посібника «Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання» називають захист персональних даних «одним із головних правових питань в еру цифрових технологій» [3, с. 23], а мережевий етикет «в основі повторює норми й правила етики» [3, с. 23]. Це питання набуває особливої значущості в контексті інклюзивного навчання, адже діти з особливими освітніми потребами можуть бути більш вразливими до кіберзнущань, маніпуляцій та небезпечного контенту.

Змішане навчання об'єднує традиційні заняття з дистанційними, тому педагоги потребують гнучких моделей співпраці. Важливу роль відіграє взаємодія між учителем і асистентом. Вона передбачає спільне планування уроків та адаптацію завдань, наприклад, спрощення інструкцій, поділ

матеріалу на менші частини та використання наочних матеріалів [5, с. 9–27].

Для узгодження педагогічних дій учитель та асистент можуть використовувати спільні записи спостережень. Доцільно фіксувати, які завдання учень виконує самостійно, коли потребує додаткового пояснення, які способи підтримки виявилися корисними. Такі записи допомагають педагогам обговорювати результати навчання й обґрунтовано визначати подальші дії. Водночас необхідно дотримуватися вимог щодо захисту персональних даних учнів. Під час уроку вчитель та асистент учителя можуть застосовувати різні способи педагогічної взаємодії відповідно до навчальних завдань і потреб учнів. Зокрема, поки вчитель пояснює новий матеріал або організовує роботу класу, асистент може допомагати окремим учням зрозуміти інструкції, користуватися адаптованими матеріалами чи долучатися до групової діяльності. Конкретні способи підтримки педагоги узгоджують заздалегідь.

Наприклад, під час організації групової роботи в інклюзивному класі вчитель та асистент заздалегідь узгоджують навчальну мету, способи подання матеріалу й необхідні адаптації завдань. Учитель організовує спільну діяльність класу, пояснює навчальне завдання та координує обговорення, тоді як асистент допомагає окремим учням зрозуміти інструкції, використовує візуальні підказки й підтримує їхню участь у роботі групи. Після завершення заняття педагоги обговорюють труднощі, аналізують рівень залученості учнів та визначають, які способи підтримки варто застосувати надалі. Така взаємодія демонструє перехід від формального розподілу обов’язків до узгодженої командної діяльності, орієнтованої на участь кожного учня в спільному освітньому процесі.

Важливим аспектом є взаємодія з учнями. У змішаному навчальному середовищі ефективно себе проявляє робота в парах і малих групах, включаючи використання окремих віртуальних кімнат на відеоплатформах. Крім цього, застосування візуальних розкладів, карток-підказок та покрокових алгоритмів, а також інтерактивні та проєктні форми діяльності сприяють активній участі всіх дітей, незалежно від їх рівня підготовки. Важливо, щоб усі учні залишалися інтегрованими в загальну діяльність класу, а отримувана підтримка не відмежовувала їх від інших однолітків.

Окремим напрямом партнерської взаємодії в умовах змішаного навчання є співпраця педагогів із батьками учнів. Вона охоплює постійні відеозустрічі та онлайн-консультації, спільне обговорення досягнень дитини та, за необхідності, коригування індивідуальної програми розвитку. Також тут надаються рекомендації щодо організації домашньої навчальної обстановки та розпорядку дня. Меморандум співпраці може стати дієвим інструментом для зміцнення партнерських відносин, фіксуючи спільні очікування та зобов'язання між учителем та асистентом учителя, батьками та учнями.

Цифрові інструменти в інклюзивному класі надають особливу цінність завдяки можливості персоналізувати навчальний матеріал. Вони дозволяють збільшувати шрифт, додавати аудіокоментарі, використовувати анімацію, піктограми або відеоінструкції, а також формулювати завдання у формі, яка підходить для кожної дитини. Цифрове середовище також спрощує документування успіхів дитини, створюючи основу для змістовних обговорень з батьками.

У той самий час технології не є достатніми для забезпечення партнерства – вони лише формують основу для можливостей. Якість взаємодії значною мірою залежить від професійної культури педагога, а також від його здатності слухати, домовлятися і розподіляти відповідальність. Лише поєднання технічних можливостей з партнерською участю педагогів забезпечує ефективну взаємодію між учителем, асистентом, учнями та батьками.

Попри очевидні переваги, впровадження партнерської взаємодії між учителем та асистентом у дистанційних і змішаних форматах супроводжується низкою труднощів. Однією з найбільш помітних проблем є невизначеність у розподілі функцій: у шкільній практиці асистента часто вважають лише технічним помічником, а не повноправним членом педагогічної команди, що знижує ефективність їхньої співпраці. За спостереженням С. Миронової, частина вчителів вважає, що відповідальність за навчання дітей з ООП «лежить на асистентові учителя» [2, с. 59]. Не всі педагоги володіють достатніми цифровими компетенціями для адаптації матеріалів для дітей з особливими освітніми потребами в онлайн-форматі.

Аналіз розглянутих підходів дає підстави визначити кілька організаційних умов, які можуть покращити співпрацю учителя та асистента учителя. Насамперед важливо забезпечити чітке розуміння педагогами своїх професійних функцій та узгодити порядок їхньої взаємодії під час планування й проведення уроків. Не менш важливо передбачити час для спільного обговорення навчальних труднощів учнів і результатів застосованих способів підтримки. Окремої уваги потребує підготовка педагогів до роботи в дистанційному та змішаному форматах, зокрема до адаптації цифрових навчальних матеріалів. Тому удосконалення партнерської взаємодії потребує не стільки запровадження додаткових форм документації, скільки створення організаційних умов для регулярного професійного спілкування, спільного планування та аналізу результатів навчання учнів.

Отже, партнерська взаємодія вчителя та асистента в чителя є важливою умовою ефективної організації інклюзивного освітнього процесу, оскільки забезпечує узгодженість педагогічних дій, індивідуалізацію підтримки та залучення всіх учнів до спільної навчальної діяльності. На основі теоретичного аналізу запропоновано п’ятиетапну послідовність партнерської взаємодії педагогів, що охоплює аналіз освітніх потреб учнів, спільне планування, реалізацію узгоджених педагогічних дій, моніторинг результатів і рефлексію з подальшим коригуванням підтримки. Визначено, що ефективність такої співпраці залежить від чіткого розподілу професійних функцій, відкритої комунікації, взаємної довіри та систематичного обміну інформацією між учителем, асистентом учителя і командою психолого-педагогічного супроводу. В умовах дистанційного та змішаного навчання особливого значення набувають цифрова компетентність педагогів, доступність навчальних матеріалів і підтримання конструктивної взаємодії з родинами учнів. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності запропонованої послідовності партнерської взаємодії в інклюзивних класах.

Список використаних джерел:

1. Бужинська С. М. Супрун Д. С. Психолого-педагогічний аналіз педагогіки партнерства та особливості її впровадження в інклюзивному просторі: стаття. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. С. 16–20.

URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/5.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

2. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

3. Доценко С. О., Ворожбіт-Горбатюк В. В., Собченко Т. М. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 192 с.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 10.10.2026).

5. Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2010. Vol. 20, no. 1. P. 9–27. DOI: https://doi.org/10.1080/10474410903535380 (дата звернення: 10.10.2026).

Катерина ТУРЧИНА,
магістр освітніх і педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету
(м. Запоріжжя);
ФОП, корекційний педагог,
репетиторка англійської та польської мов (м. Івано-Франківськ)
e-mail: katerynapedagog12s200108z@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної освіти є інклюзивне навчання, що зумовлено тенденцією до збільшення кількості учнів із труднощами в навчанні. Саме тому останнім часом спостерігається значний інтерес абітурієнтів до педагогічних спеціальностей, пов'язаних із роботою в інклюзивному середовищі. Викладачі закладів вищої освіти (ЗВО) мають не лише роз'яснювати студентам сутність інклюзивної освіти, а й формувати чітке та сучасне розуміння інклюзивних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Професійна компетентність учителя в інклюзивному освітньому середовищі передбачає: стресостійкість, готовність до емоційно складних ситуацій та швидкого реагування, ґрунтовні знання з психолого-педагогічних дисциплін, розуміння нозологій (діагнозів), а також вміння не лише орієнтуватися в підходах, а й адаптувати та модифікувати методики відповідно до індивідуальних здібностей учнів, належним чином проводити заняття, надавати рекомендації батькам чи опікунам дитини та консультувати їх за потреби.

Досить часто під час вступу абітурієнти не повністю усвідомлюють нагальні проблеми інклюзії та специфіку роботи з дітьми, які мають труднощі в навчанні. У процесі трансформації когнітивної репрезентації під час перших практик студенти часто виявляються спантеличеними або навіть наляканими важкими ступенями порушень, з якими їм доводиться стикатися. У зв'язку з цим викладачам ЗВО може знадобитися більше часу на морально-психологічну підготовку майбутніх фахівців як до педагогічної практики, так і до подальшої повноцінної роботи за спеціальністю.

Серед сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів доцільно виокремити впровадження завдань різного рівня складності, розширення інформаційного контенту щодо специфіки різних діагнозів та опанування методик подолання труднощів у навчанні учнів. Студенти мають усвідомлювати, що для дітей різного віку варто застосовувати ігровий формат (наприклад, роботу з конструктором LEGO, що покращує мовленнєві, читацькі, графомоторні навички, розвиває дрібну моторику та креативне мислення [1]). Перспективним є також використання технологій імерсивного навчання, зокрема методів занурення за допомогою окулярів віртуальної реальності (VR), що наразі є популярною тенденцією у світовій психопедагогіці. Досить ефективними є імітаційно-ігрові технології, які допомагають як учням, так і студентам зануритися в реальну життєву ситуацію та розв’язати задану проблему.

Для того щоб навчити студентів дієвих методик, практичні заняття у ЗВО мають проводитися з використанням та модифікацією демонстраційних ігор і завдань. Підсумкове обговорення цих навчальних інструментів наприкінці заняття забезпечує запуск механізмів професійної рефлексії через особистісний досвід майбутніх педагогів.

Не менш важливим є акцентування уваги студентів на забезпеченні безпеки та ергономіки навчально-корекційного процесу. Це передбачає знання правил безпеки життєдіяльності, вміння надавати першу домедичну допомогу, а також розуміння вимог до матеріально-технічного забезпечення закладу освіти. Йдеться про облаштування адаптованих санітарних кімнат та інклюзивних санітарно-гігієнічних вузлів, специфіку меблювання класів (використання м’яких стільців, диванів, столів із м’якого пластику із заокругленими кутами), забезпечення доступу до води, наявність медичної аптечки, організацію великих ігрових і навчальних зон, наочності (плакатів, таблиць тощо) [2, с. 83–84].

Отже, під час викладання дисциплін психолого-педагогічного та корекційного циклу особливу увагу варто приділяти безпеці всіх учасників освітнього процесу (що є критично важливим в умовах воєнних дій на території України), розвитку вмінь організації інклюзивного простору та впровадженню інтерактивно-імерсивного й ігрового форматів. Проте успішна реалізація цих завдань можлива лише за умови забезпечення

безпосереднього практичного досвіду через моделювання квазіпрофесійної діяльності студентів у безпечному просторі ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Шість цеглинок в освітньому просторі школи : метод. посіб. / упоряд. О.Рома ; The LEGO Foundation. Київ, 2018. 32 с.
2. Стеблюк С. В. Методи корекційно спрямованого навчання молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75, т. 3. С. 82–86. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/18.pdf (дата звернення: 16.09.2026).

СЕКЦІЯ № 9.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КООРДИНАТАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Людмила ГАРНИК,
кандидат політичних наук,
старший науковий співробітник
відділу інноваційного розвитку птахівництва
Державної дослідної станції птахівництва
Інституту тваринництва НААН (с. Бірки)
e-mail: milla.garnyk@gmail.com

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ДОСВІД ДОРАДЧИХ ПРОГРАМ У СФЕРІ ПТАХІВНИЦТВА ТА ІНТЕГРАЦІЯ З AKIS

Освіта впродовж життя дедалі більше утверджується як стратегічна основа розвитку сучасного суспільства, забезпечуючи безперервне оновлення знань та адаптацію до соціальних і технологічних змін. Як зазначає ФАО, саме безперервна освіта у сфері аграрного виробництва є ключем до продовольчої безпеки та стійкості сільських територій [11], а ЮНЕСКО підкреслює її значення як інструменту громадянських змін [12, с. 157–158]. В українських реаліях ця парадигма набуває особливої ваги на прифронтових територіях, де громади стикаються з викликами війни, переселення та економічної нестабільності. Тут освіта стає не лише механізмом професійного розвитку, а й чинником відновлення соціальної рівноваги та інфраструктури.

На теренах сьогодення наукові інститути, освітні заклади та дорадчі служби виступають ключовими агентами змін, адже вони поширюють знання, формують середовище довіри та підтримки, поєднуючи освітні практики з функціями соціальної згуртованості. Показовим прикладом є досвід Харківського обласного центру дорадництва [3] та Центру обслуговування з питань птахівництва на базі Державної дослідної станції птахівництва Інституту тваринництва НААН України (ЦОП ДДСП ІТ НААН)

[9]. Тут поєднання соціально-педагогічних і психологічних засад із практичними тренінгами доводить ефективність концепції освіти впродовж життя, адже навчання спрямоване не лише на передачу знань, а й на підтримку людей у складних соціальних і економічних умовах.

Соціально-педагогічний вимір освіти полягає у створенні умов для доступності знань, інклюзивності програм та їхньої практичної спрямованості. Тренінги з птахівництва, які проводять дорадники, адаптовані до потреб різних соціальних груп – фермерів, власників малих господарств, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, молоді та людей поважного віку [3]. Доступність забезпечується завдяки використанню різних форматів навчання: лекцій, практичних занять, демонстрацій та онлайн-курсів, зокрема «Школи птахівника». Інклюзивність проявляється у врахуванні потреб соціально вразливих категорій, які шукають нові джерела доходу та прагнуть адаптуватися до нових умов життя. Практична спрямованість полягає у вирішенні конкретних проблем господарств – від годівлі птиці та профілактики хвороб до питань біобезпеки й контролю якості кормів [10; 11]. Водночас ці тренінги виконують і соціальну функцію: вони стають майданчиком для обміну досвідом, формування локальних спільнот та розвитку партнерств, що сприяє згуртованості та стійкості громад.

Психологічний аспект освіти впродовж життя охоплює мотивацію до навчання, травмоінформований підхід, розвиток резильєнтності та надання психологічної підтримки. Для учасників тренінгів мотивація ґрунтується на прагненні досягти економічної стабільності, забезпечити продовольчу безпеку та розвивати власні господарства. Особливого значення набуває травмоінформований підхід у прифронтових громадах, де люди пережили втрати, переселення й психологічні травми. Освітній процес тут має враховувати ці виклики, створюючи атмосферу довіри та підтримки, що дозволяє учасникам не лише здобувати нові знання, а й відновлювати внутрішню стійкість у кризових ситуаціях [11].

Досвід Харківського обласного центру дорадництва та ЦОП ДДСП ІТ НААН демонструє успішну реалізацію концепції освіти впродовж життя у сфері аграрного виробництва [9]. Модульні програми охоплюють сучасні методи годівлі та профілактики основних захворювань птиці, включно з кокцидіозом і гельмінтозами, а також контроль якості кормів. Важливим

доповненням є аналітичні послуги – зоохімічний аналіз, визначення вітамінів і каротиноїдів, оцінка токсичності, дослідження мікрофлори зерна та комбікормів, перевірка якості повітря у пташниках. Практичні тренінги охоплюють технології інкубації яєць, вирощування молодняку та профілактики хвороб, забезпечуючи учасникам прикладні навички для підвищення ефективності господарств. Таке поєднання теоретичної та практичної складової (лекції, практичні заняття і онлайн-курси) – «Школа птахівника» - формує комплексну модель навчання, що відповідає сучасним викликам аграрного сектору та гарантує доступність знань для різних соціальних груп [5, с. 194–196; 9].

Важливим напрямом сучасної освітньої діяльності є інтеграція дорадчих програм у систему AKIS (Agricultural Knowledge and Innovation System), яка в Україні функціонує як єдина державна платформа знань та інновацій для аграрного сектору [6; 7]. Вона забезпечує цифрові профілі експертів і дорадників, формує базу знань із методичними матеріалами та відкритими даними, створює форумні майданчики для обговорення проблем, а також інтегрується з національним репозитарієм наукових даних для поширення відкритих ресурсів [2, с. 87–88; 4, с. 148–149]. Для дорадників у сфері птахівництва система AKIS відкриває нові можливості: поширення результатів тренінгів, створення цифрових профілів, включення практичних кейсів до національної бази знань та залучення фермерів і внутрішньо переміщених осіб до інноваційних практик [4, с. 150; 6]. Вона постає не лише технічним інструментом, а й соціальною інновацією, що забезпечує прозорість компетенцій і формує культуру відкритості в аграрній освіті, де дорадництво є ключовим механізмом трансферу знань від науки до практики, який робить інновації доступними для різних категорій агровиробників.

Так, у дисертації, присвяченій розвитку сільськогосподарського дорадництва на основі цифрової трансформації (2021), С. Саяпін аналізує проблему асиметрії доступу до інновацій між великим і малим агробізнесом, яка спричиняє економічні втрати [7; 8] та обґрунтовує модель бінарного дорадництва (поєднання класичних тренінгів із цифровими платформами) здатна зменшити інформаційну ентропію, забезпечити рівний доступ до знань і сприяти монетизації дорадчих послуг та розвитоку малого й середнього агробізнесу [2, с. 89; 8]. А Роман Корінець, доцент

НУБіП України та директор Національної асоціації дорадчих служб, наголошує на інтеграції українських дорадчих структур у європейську систему AKIS, інституціоналізації сімейних фермерських господарств, розвитку кооперації та оцінці спроможності громад до проєктної діяльності. Він трактує дорадництво як соціальну практику, спрямовану на розвиток територій і підтримку малого та середнього бізнесу [1, с. 73–74; 5, с. 200–201].

Отже, використання цифрових можливостей системи AKIS формує основу для відновлення та сталого розвитку громад, сприяючи поширенню знань і прозорості компетенцій, де дорадництво постає не лише чинником економічного зростання, а й інструментом соціальної згуртованості та культурної інтеграції у прифронтових регіонах. Система пропонує нову модель навчання впродовж життя, що ґрунтується на взаємодії науки, дорадництва й практики, посиленої цифровими платформами та сервісами.

Список використаних джерел:

1. Бакун Ю., Корінець Р. Аналіз особливостей ринкового попиту сільськогосподарських товаровиробників на дорадчі послуги в Україні. *Економіка АПК.* 2020. № 9. С. 72–85.

2. Бакун Ю., Саяпін С. Шляхи цифрової трансформації сільськогосподарського дорадництва в Україні. *Економіка АПК.* 2020. № 4. С. 80–93.

3. Громадська організація «Харківський обласний центр дорадництва». URL: https://www.facebook.com/groups/429900809060104/ (дата звернення: 14.09.2026).

4. Корінець Р., Польова О., Рудич О., Бачинський Р. Інформаційно-консультаційне забезпечення функціонування малих та середніх сільськогосподарських підприємств. *Економічний дискурс.* 2021. Вип. № 3–4 С. 147–157. DOI: https://doi.org/10.36742/2410-0919-2021-2-15 (дата звернення: 14.09.2026).

5. Корінець Р., Бачинський Р. Значення онлайн-ресурсів в поширенні агроінновацій. *Економіка та управління АПК.* 2021. № 2. С. 193–204.

6. Портал AKIS. URL: https://portal.akis.gov.ua (дата звернення: 14.09.2026).

7. Про сільськогосподарську дорадчу діяльність : Закон України від 17.06.2004 р. № 1807-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1807-15#Text (дата звернення: 14.09.2026).

8. Саяпін С. Розвиток сільськогосподарського дорадництва на основі цифрової трансформації : автореф. дис. канд. екон. Наук : 08.00.03 / НУБіП. Київ, 2021. 22 с.

9. Центр обслуговування з питань птахівництва : веб-сайт. URL: https://service.avianua.com (дата звернення: 14.09.2026).

10. European Commission. Evaluating the AKIS Strategic Approach in CAP Strategic Plans : Guidelines. 2023 May. Brussels : EC, 2023. URL: https://eu-cap-network.ec.europa.eu/evaluation-akis_en (date of access: 14.09.2026).

11. FAO. Education for Rural People. Rome : FAO, 2019. URL: https://www.fao.org/4/i0760e/i0760e.pdf (date of access: 14.09.2026).

12. UNESCO. Institute for Lifelong Learning : 5th Global Report on Adult Learning and Education: Citizenship Education: Empowering Adults for Change. Hamburg : UIL, 2022. 179 p. DOI: https://doi.org/10.54675/KPEX8783 (date of access: 14.09.2026).

Регіна ГОЛКІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету
(м. Запоріжжя)
e-mail: photoshutter@ukr.net

Науковий керівник:
Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету
(м. Запоріжжя)

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: РИЗИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ

Сучасна педагогічна діяльність відбувається в умовах постійних суспільних, технологічних та організаційних змін, що зумовлюють необхідність безперервного професійного розвитку. Освіта впродовж життя передбачає постійне оновлення знань і компетентностей, самоосвіту, професійну рефлексію та готовність адаптуватися до нових умов. Водночас реалізація цього потенціалу потребує достатнього психологічного ресурсу педагога.

Актуальність проблеми визначається тим, що в умовах воєнних загроз, нестабільності освітнього процесу, зміни форматів навчання, технічних труднощів і зростання комунікативного навантаження підвищується ризик професійного виснаження. За результатами опитування 1409 викладачів із 29 закладів вищої освіти України, проведеного у 2025 році, 45 % респондентів мали середній, а 13 % – високий рівень професійного вигорання [1].

Метою дослідження є обґрунтування взаємозв'язку між ментальним здоров'ям педагога, професійним вигоранням та його готовністю до професійного розвитку в системі освіти впродовж життя, а також визначення напрямів профілактики професійного виснаження.

Професійний розвиток педагога охоплює підвищення кваліфікації, самоосвіту, участь у професійних спільнотах, освоєння нових технологій та

осмислення власного педагогічного досвіду. Проте тривале психоемоційне напруження може зменшувати ресурси, необхідні для навчання, рефлексії та професійного зростання. Отже, ментальне здоров'я доцільно розглядати не лише як складову особистого благополуччя, а і як важливу умову професійного розвитку.

Одним із найбільш суттєвих ризиків у цьому контексті є професійне вигорання, яке може проявлятися через емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної результативності. Дослідження Ж. Сидоренко та Т. Шевчук, проведене за участю 36 учителів, засвідчило переважання середніх і високих показників професійного вигорання [2, с. 72]. За даними цього ж дослідження, 75 % педагогів зазначили, що дистанційне навчання викликає втому та роздратування, а також були виявлені труднощі у встановленні емоційного контакту з учнями й проблеми професійної самореалізації [2, с. 72–77].

Схожі результати отримали І. Остополець, А. Соломаха, Н. Кучеренко та С. Кучеренко. Автори встановили, що викладачі, які працювали дистанційно, демонстрували вищі показники емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень порівняно з колегами, які працювали в очному або змішаному форматі. Серед чинників професійного виснаження визначено соціальну ізоляцію, технічні труднощі, розмиття меж між роботою і приватним життям та недостатність соціальної підтримки [3, с. 247–249].

У межах цього дослідження пропонуємо поняття «хронічна адаптаційна напруга педагога» - стан, що виникає внаслідок багаторазової необхідності перебудовувати професійну діяльність за недостатнього часу для відновлення. Йдеться про постійну зміну форматів роботи, переривання занять, технічні проблеми, повторну підготовку матеріалів, збільшення комунікативного навантаження та необхідність підтримувати учнів в умовах невизначеності.

Це поняття не є діагнозом або усталеним науковим терміном, а використовується як інструмент для опису накопичувального характеру професійного напруження. Здатність педагога адаптуватися до змін є необхідною професійною якістю, однак ефективна адаптація потребує періодів стабілізації та відновлення.

Ментальне здоров'я педагога в цьому контексті можна розглядати як професійний ресурс, що підтримує здатність виконувати професійні функції, взаємодіяти з іншими, осмислювати досвід та залишатися відкритим до подальшого навчання. Концептуально цей взаємозв'язок можна представити так: *ментальне здоров'я – психологічний ресурс – професійна стійкість – готовність до навчання – професійний розвиток – професійне довголіття.*

Профілактика професійного вигорання має здійснюватися на трьох рівнях: індивідуальному – через усвідомлення власного стану, відновлення та дотримання професійних меж; колегіальному – через підтримку, наставництво й обмін досвідом; організаційному – через реалістичний розподіл завдань, можливість відпочинку та доступ до психологічної підтримки. Такий підхід узгоджується з рекомендаціями МОН України щодо забезпечення балансу між роботою і відпочинком, зменшення надмірного навантаження, делегування окремих завдань та створення просторів підтримки й відновлення [1].

Для профілактики професійного виснаження на індивідуальному рівні пропонуємо авторську модель «ВІДНОВА»:

В – визнання власного стану;

І – інтервали відновлення;

Д – дотримання професійних меж;

Н – нормалізація власних реакцій;

О – опора на інших;

В – відновлення ресурсів;

А – адаптація.

Модель не є валідованою психодіагностичною методикою, а має характер практичного орієнтира, який допомагає звертати увагу на власний стан, вчасно помічати ознаки виснаження та поєднувати професійну адаптацію з регулярним відновленням. Її основна ідея полягає в поєднанні професійної адаптації з регулярним відновленням і спрямована на створення умов, за яких професійна діяльність, відновлення та подальше навчання можуть співіснувати.

Отже, ментальне здоров'я є важливою передумовою професійної стійкості та готовності педагога до освіти впродовж життя. Професійне вигорання може обмежувати психологічний ресурс, необхідний для

навчання, рефлексії та професійного зростання. Тому ефективна профілактика має поєднувати індивідуальні, колегіальні й організаційні заходи. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку між ментальним здоров'ям педагогів, їхньою готовністю до професійного навчання та професійною стійкістю.

Список використаних джерел:

1. Психоемоційний стан викладачів і студентів: як себе почувають учасники освітнього процесу в ЗВО? *Міністерство освіти інауки України* : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/news/psykhoemotsiinyi-stan-vykladachiv-i-studentiv-iak-sebe-pochuvaiut-uchasnyky-osvitnoho-protsesu-v-zvo (дата звернення: 08.10.2026).

2. Сидоренко Ж., Шевчук Т. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки*. 2023. № 1 (2). С. 72–79. DOI: 10.31558/2786-8745.2023.1(2).10.

3. Остополець І., Соломаха А., Кучеренко Н., Кучеренко С. Дистанційне навчання як чинник професійного вигорання педагогів. *Psychology Travelogs.* 2025. № 1. С. 243–253. DOI: 10.31891/PT-2025-1-25.

Валентина ДЕРЕШ,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії й методики виховання,
психології та інклюзивної освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (м. Херсон)
e-mail: deresh2020@gmail.com

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ ДІТЕЙ З СОЦІОАДАПТАЦІЙНИМИ / СОЦІОКУЛЬТУРНИМИ ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ

Кожна дитина має право на якісну і безпечну освіту. Задля цього в закладах освіти обов'язково слід здійснювати профілактику будь-яких форм прояву насильства, дискримінації та соціального відчуження. Діти із соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами є особливо вразливими до деструктивних проявів міжособистісної взаємодії – булінгу.

Внаслідок воєнних дій, вимушеного внутрішнього і зовнішнього переміщення населення, негативних соціально-економічних змін в українському суспільстві суттєво збільшилася кількість дітей із соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами. Адже діти в нових умовах зіштовхуються з бар'єрами соціалізації, мовними і культурними відмінностями, депривацією. Усе це негативно впливає на соціоадаптаційний потенціал новоприбулих. Через недостатній рівень сформованості соціальних навичок та соціокультурні відмінності такі діти часто стають жертвою булінгу з боку однолітків.

Проблематику запобігання насильству та булінгу в дитячому середовищі досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Звєрєва, Д. Олвеус, В. Оржеховська, П. Сміт та ін. Питання інклюзивної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей з освітніми труднощами висвітлено в працях О. Гуцал, Л. Завацької, О. Колупаєвої, О. Нагорної, В. Синьова, О. Таранченка та ін. Водночас специфіка профілактики булінгу саме щодо дітей із соціоадаптаційними / соціокультурними труднощами в умовах сучасних викликів потребує додаткового дослідження.

Соціоадаптаційні / соціокультурні освітні труднощі в дітей можуть бути зумовлені як внутрішніми особливостями розвитку, так і зовнішніми

чинниками. Соціоадаптаційні освітні труднощі найчастіше виникають внаслідок обмежених можливостей дитини успішно пристосовуватися до вимог освітнього середовища та правил соціальної взаємодії. Діти з такими особливими освітніми потребами мають труднощі в емоційно-вольовій сфері, у них не сформовані комунікативні навички, не розвинена емпатія, їм складно розуміти соціальні контексти та невербальні сигнали тощо. Також соціоадаптаційні труднощі можуть проявлятися через дезадаптивні форми поведінки, що є реакцією дітей на стрес [3]. Соціокультурні труднощі наразі найчастіше виникають у дітей, які змінили місце проживання і стали внутрішньо переміщеними особами або ж біженцями за кордоном, чи у дітей, які перебували в окупації. Ці труднощі спричинені невідповідністю між сформованими соціокультурними навичками і соціокультурним виміром освітнього середовища в якому перебувають новоприбулі [1].

До дітей із соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами кривдники можуть застосовувати різні форми булінгу: фізичний, вербальний, соціальний, психологічний, кібербулінг тощо. Тому надзвичайно важливо вчасно розпізнати булінг і надати необхідну допомогу як жертві агресії, так і булеру та спостерігачам. Для цього в освітньому середовищі необхідно здійснювати ефективну профілактику булінгу, яка передбачає систематичну роботу із усіма учасниками освітнього процесу і включає в себе первинну, вторинну і третинну профілактику.

Первинна профілактика носить превентивну мету і охоплює усіх здобувачів освіти, батьківську громаду і педагогів. Вона передбачає формування інклюзивної культури, толерантного і безпечного середовища, розвиток емпатії та емоційного інтелекту. Необхідно проводити психологічні хвилинки, знайомити дітей із правами людини та алгоритмом дій у випадку конфлікту; створювати Кодекс класу / безпечного середовища; залучати всіх учасників освітнього процесу до участі в тренінгах, спрямованих на розпізнавання емоцій, розвиток навичок ненасильницького спілкування, конструктивного розв’язання конфліктів тощо.

Вторинна профілактика булінгу проводиться після попереднього діагностування освітнього середовища і передбачає роботу із дітьми, які відносяться до групи ризику. Це можуть бути як діти із соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами, так і їх оточення та діти, які проявляють агресію щодо інших.

Варто використовувати програми адаптації, метод «рівний-рівному», тьюторство; залучати новоприбулих дітей до громадського життя закладу освіти, до гурткової роботи, інтерактивних заходів тощо. Важливою є робота психолога із цією категорією дітей, адже групові тренінги соціальних навичок дозволяють розвивати в учасників навички саморегуляції, вчать долати імпульсивність та адекватно виражати емоції.

Третинна профілактика здійснюється в конкретних випадках булінгу з усіма його учасниками. У першу чергу розробляється індивідуальна програма підтримки постраждалої дитини командою супроводу. Також надаються послуги соціально-психологічної реабілітації усім учасникам булінгу [2].

Наголошуємо, що профілактика булінгу дітей із соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами потребує залучення всіх учасників освітнього процесу. Необхідно серед батьків здійснювати просвітницьку роботу, знайомити їх з алгоритмом захисту прав дітей і реагування на випадок булінгу; формувати толерантне ставлення до інших та руйнувати стереотипи і упередження. Педагоги повинні володіти інструментами інклюзивної педагогіки, навичками медіації та асертивної поведінки, щоб, за необхідності, мати можливість вчасно допомогти іншим учасникам освітнього процесу.

Підсумовуючи, зауважимо, що профілактика булінгу дітей із соціоадаптаційними / соціокультурними освітніми труднощами є складним безперервним процесом, який вимагає внеску всіх учасників колективу закладу освіти. Для того, щоб школа дійсно була безпечним освітнім середовищем, необхідно систематично працювати не лише з новоприбулими дітьми задля раннього виявлення соціоадаптаційних / соціокультурних труднощів та надання психолого-педагогічної підтримки, але й із усім шкільним колективом, як із дітьми, так і з дорослими, для усвідомлення і розуміння важливості відмінностей і різноманіття усіх людей.

Список використаних джерел:

1. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / Л. І. Прохоренко, Н. А. Ярмола та ін. Київ :

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. 200 с. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429 (дата звернення: 06.10.2026).

2. Про внесення змін до Порядку реагування на випадки булінгу (цькування) та Порядку застосування заходів виховного впливу : наказ Міністерства освіти і науки України від 18.06.2026 р. № 961. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1078-26#Text (дата звернення: 04.10.2026).

3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF/sp:dark#Text (дата звернення: 06.10.2026).

Світлана КОЗЯКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: okiki77777@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана КІКІНЕЖДІ,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В сучасних умовах актуалізується проблема психологічного благополуччя молодої людини, яка переходить до самостійного дорослого життя. Прикметно, що ранній дорослий вік характеризується розширенням простору життєвого вибору, професійним становленням, побудовою близьких стосунків, набуттям економічної та особистісної автономії, формуванням власної системи цінностей і життєвих перспектив. Водночас істотне збільшення потреб і можливостей супроводжується зростанням особистої відповідальності за прийняті рішення, необхідністю адаптуватися до нових соціальних ролей, співвідносити власні прагнення з вимогами середовища та самостійно долати виникаючі труднощі. За таких умов питання особистісної тривожності, впливаючи на самоставлення, прийняття рішень, професійне становлення, міжособистісну взаємодію та психологічну адаптацію молодої людини, набуває особливої значущості.

Зазначимо, що проблематика особистісної тривожності представлена у працях низки українських учених. Зокрема, О. Волошок досліджує особистісні чинники тривожності студентської молоді [1]; Н. Гула аналізує значення саморегуляції у подоланні негативних психічних станів у студентському віці [2]; М. Заушнікова, Ю.Тонкопей та І. Пєтухова простежують динаміку тривожності здобувачів вищої освіти в умовах війни [3]; Є. Коць розглядає особистісні чинники соціальної тривожності студентів [4]; Г. Мешко та О. Мешко – проблему професійного здоров'я майбутніх

педагогів [6]. Важливе значення для розуміння специфіки вікового розвитку людини мають дослідження С. Кузікової [5], а також В. Поліщука щодо вікових криз і психологічних труднощів юнацького періоду [7]. Сучасні прояви тривожності й депресивних станів студентів в умовах війни аналізують Т. Пономаренко, Ю. Сидоренко [8] та Т. Титаренко [9]. Особливості вербальних проявів тривожності в ситуаціях емоційної напруги вивчає О. Турчак [10], а психологічні чинники виникнення та можливості корекції особистісної тривожності представлені у праці І. Ясточкіної [11]. Проте специфіка особистісної тривожності в період ранньої дорослості потребує подальшого узагальнення.

Мета дослідження – обґрунтувати психологічні особливості особистісної тривожності здобувачів вищої освіти.

Тривожність належить до складних психологічних явищ, що виявляються у стійкій схильності особистості до переживання занепокоєння, внутрішнього напруження, очікування несприятливих подій та підвищеної чутливості до потенційної загрози. Її прояви охоплюють емоційну, когнітивну й поведінкову сфери життєдіяльності людини, впливаючи на сприйняття життєвих ситуацій, оцінювання власних можливостей, прийняття рішень і характер соціальної взаємодії з іншими людьми. Водночас особистісна тривожність відрізняється від ситуативної тим, що не обмежується реакцією на окрему стресогенну подію, а набуває відносно стійкого характеру та може проявлятися у різних сферах. Тому її всебічний аналіз потребує врахування не тільки обставин чи ситуацій прояву, а й вікових особливостей суб’єкта, його попереднього досвіду, специфічних ознак самоставлення й способів психологічної адаптації особистості до довкілля.

Однією з особливостей особистісної тривожності здобувачів вищої освіти є підвищена чутливість до оцінювання. Оскільки в цей період особа прагне утвердитися як професіонал, партнер, самостійний член суспільства, оцінки її досягнень найближчим оточенням можуть набувати особливої психологічної значущості. При цьому порівняння власних досягнень із досягненнями ровесників, очікування зовнішнього схвалення, страх критики або відмови від співпраці можуть істотно посилювати тривожні переживання. До того ж за умов недостатньо стійкого самоставлення зовнішня негативна оцінка здатна часто перетворюватися

на важливий критерій формування власної цінності, унаслідок чого критика, невдача чи відсутність очікуваного схвалення переживаються не як підтвердження особистісної неспроможності.

Важливою рисою особистісної тривожності в студентському віці є також невпевненість особистості у власній фаховій компетентності. Відомо, що початок її професійного становлення неминуче пов'язаний із необхідністю діяти в нових умовах, опановувати професійні ролі, взаємодіяти з більш досвідченими колегами та відповідати зовнішнім вимогам. Молода людина при цьому не має достатнього досвіду для стабільного відчуття професійної спроможності, тому окремі труднощі можуть сприйматися як підтвердження недостатньої власної неспроможності. У такому контексті професійна невпевненість особи може поєднуватися із загальною схильністю до негативної самооцінки, посилюючи страх невдачі й утримуючи високий рівень психоемоційного напруження.

Окрему особливість особистісної тривожності в цей віковий період становить посилений самоконтроль, який у певних випадках набуває надмірного характеру. Така тривожна особистість намагається мінімізувати недостатню визначеність майбутнього через постійне контролювання власних учинків, поведінки, висловлювань, зовнішнього враження, можливих наслідків дій. Хоча помірний самоконтроль є необхідною складовою зрілого функціонування особи, однак його надмірність може ускладнювати спонтанність, гнучкість поведінки та міжособистісну взаємодію. У такому випадку значна частина психічного ресурсу витрачається не на діяльність, а на постійне відстеження того, наскільки правильно людина діє, яке враження справляє та чи не припустилася помилки. Вказане підвищує внутрішнє напруження і підтримує стійке відчуття небезпеки.

Окремого значення для формування особистісної тривожності здобувачів вищої освіти набуває сфера близьких міжособистісних стосунків. У такому віці партнерські взаємини дедалі частіше пов'язуються з довготривалими планами, емоційною близькістю, відповідальністю та можливістю створення сім'ї. Для особистості з високою тривожністю близькість може одночасно бути джерелом підтримки й сферою значної психологічної вразливості, коли потреба у позитивному прийнятті

поєднується зі страхом відкидання, втрати значущих стосунків або невідповідності очікуванням партнера. Внаслідок цього у неї можуть виникати підвищена залежність від підтвердження почуттів іншої людини, надмірне аналізування її поведінки, настороженість щодо можливих змін у стосунках і труднощі з відкритим вираженням власних потреб.

Специфіка прояву тривожності особистості здобувачів вищої освіти визначається психологічними завданнями ранньої дорослості – фаховим становленням, набуттям персональної автономності, побудовою власної життєвої перспективи, формуванням близьких стосунків і зростанням особистої відповідальності за здійснені вибори. За несприятливих умов стійка тривожність може звужувати простір особистісної самореалізації людини, знижувати суб'єктну активність, ускладнювати соціальну адаптацію.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку особистісної тривожності з особливостями самоставлення, саморегуляції, соціальної взаємодії та суб'єктивного сприйняття життєвої невизначеності молодими людьми раннього дорослого віку.

Список використаних джерел:

1. Волошок О. В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2012. Вип. 8, т. 17, С. 479–484.
2. Гула Н. В. Саморегуляція як чинник подолання негативних психічних станів у студентському віці : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2014. 262 с.
3. Заушнікова М. Ю., Тонкопей Ю. Л., Пєтухова І. О. Динаміка рівня тривожності здобувачів вищої освіти у прикордонному регіоні в умовах війни. *Габітус*. 2023. Вип. 45. С. 59–64.
4. Коць Є. М. Особистісні чинники соціальної тривожності студентів. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 30. С. 74–86.
5. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : МакДен, 2012. 410 с.
6. Мешко Г., Мешко О. Формування культури професійного здоров'я майбутніх педагогів у вимірах свободи і відповідальності. *Ціннісні*

орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід : зб. тез V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 11–12 травня 2023 р. Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2023. С. 323–326. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/30170 (дата звернення: 08.10.2026).

7. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університетська книга, 2012. 478 с.

8. Пономаренко Т. І., Сидоренко Ю. В. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70–78.

9. Титаренко Т. М. Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах. Монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2024. https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/tytar-mono-24.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

10. Турчак О. М. Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги : дис. ... канд. психол. наук. Острог, 2015. 268 с.

11. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності в юнацькому віці : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 254 с.

Андрій ЛАЗАРУК,
доктор філософії з психології,
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи,
Західноукраїнський національний університет (м. Тернопіль)
e-mail: lazaruk@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ З СИСТЕМАМИ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стрімке поширення систем генеративного штучного інтелекту в закладах вищої освіти істотно змінює освітнє довкілля, способи роботи з інформацією та характер інтелектуальної діяльності здобувачів. Особливої значущості вказана проблема набуває у професійній підготовці майбутніх психологів, фахова діяльність яких передбачає розвинене критичне мислення, здатність до рефлексії, інтерпретації складних психічних явищ, морально-етичної оцінки важливих рішень та персональну відповідальність за використання отриманої інформації. У такому контексті штучний інтелект може виконувати функції інформаційного ресурсу, генератора ідей, співрозмовника, засобу пошуку альтернативних пояснень, інструмента структурування навчального матеріалу чи підтримки власної дослідницької діяльності. Вказане створює істотний ризик заміщення самостійного мислення студентів алгоритмічно сформованим продуктом, некритичного прийняття інформації й поступового перенесення частини їх пізнавальної активності на цифрову систему. При цьому вагомого значення набувають психологічні механізми, що визначають характер взаємодії майбутнього фахівця з системами генеративного штучного інтелекту.

Зазначимо, що проблематика впливу цифрових технологій та штучного інтелекту на особистість та її освітню діяльність вагомо представлена в сучасних українських дослідженнях. Зокрема, В. Бочелюк розглядає діджиталізацію як чинник трансформації когнітивної сфери людини [1]; Л. Верховод, А. Гоць та І. Журба аналізують штучний інтелект як складову буття сучасної людини та акцентують увагу на соціально-філософських аспектах його включення в життєдіяльність [2]; С. Ковачов і Я. Сичікова вивчають можливості застосування ШІ у навчанні та науково-дослідній роботі [3], А. Лазарук і О. Рудакевич розглядають мультимодальність освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів

[4]. Окреме значення має розгляд штучного інтелекту як інструменту підтримки самовизначення студента [5]. Можливості використання ШІ в освіті та відкритій науці аналізують М. Мар'єнко і В. Коваленко [6], а наслідки його застосування безпосередньо у психологічній науці та практиці систематизують М. Мельник, А. Малиношевська і К. Андросович [7]. Водночас психологічні чинники, що визначають різні способи взаємодії майбутніх психологів із генеративним ШІ, потребують окремого теоретичного осмислення.

Мета дослідження – обґрунтувати психологічні чинники взаємодії майбутніх психологів із системами генеративного штучного інтелекту.

Взаємодію майбутнього психолога із генеративним штучним інтелектом доцільно розглядати не як сукупність окремих технічних операцій із цифровим сервісом, а як специфічно організовану пізнавальну діяльність, у якій користувач визначає мету звернення до системи, формулює запит, оцінює отриману відповідь, співвідносить її з наявними знаннями, приймає або відхиляє запропоновані варіанти та несе відповідальність за подальше використання здобутого результату. При цьому технологія ШІ може включатися в діяльність студентів принципово по-різному – стаючи для одного користувача засобом розширення пошуку, перевірки припущень і розвитку власної думки, а для іншого – джерелом готового рішення, що фактично підмінює його самостійну інтелектуальну роботу. Тому аналіз такої взаємодії має бути спрямований насамперед на особливості суб'єктної позиції людини у процесі спільної з такою цифровою системою навчально-професійної діяльності.

Серед важливих психологічних чинників взаємодії майбутніх фахівців з генеративним ШІ виділимо їх пізнавальну самостійність, що виявляється у здатності формувати власне бачення проблеми перед зверненням до алгоритму, зіставляти альтернативні пояснення та не ототожнювати граматично й логічно впорядковану відповідь системи з достовірним знанням. Оскільки цифровізація змінює не тільки доступ до інформації, а й способи її сприймання, опрацювання, збереження та використання, що закономірно позначається на когнітивній сфері людини, то продуктивна взаємодія з ШІ потребує збереження активної позиції користувача, який не тільки отримує наукоподібний інформаційний продукт, але й здійснює його

смислову переробку. При цьому майбутні фахівці повинні враховувати, що психологічні проблеми рідко мають однозначне пояснення, а їх повний аналіз передбачає врахування актуального контексту, теоретичної чи методологічної рамки, індивідуального досвіду та життєвої ситуації людини.

Істотне значення для взаємодії майбутніх фахівців з генеративним ШІ має критичність їх мислення. Так, алгоритм здатний створювати переконливі за формою відповіді на питання, однак це не гарантує їх фактологічної точності, методологічної коректності й відповідності контексту. Тому майбутній психолог має оцінювати походження здобутої інформації, перевіряти посилання на джерела, помічати неточності й суперечності, розмежовувати емпірично підтверджені положення та довільні інтерпретації, а також зіставляти отриманий результат із науковими джерелами. Хоча у навчальній та науковій діяльності ШІ створює значний потенціал для пошуку, структурування й опрацювання інформації, проте його реалізація істотно залежить від здатності користувача здійснювати її критичну верифікацію. Тобто критичність визначає міру дистанції між пропозицією системи та власним рішенням студента-психолога.

До найбільш значущих психологічних чинників взаємодії майбутніх фахівців з генеративним ШІ можна віднести рефлексивність особистості, що забезпечує усвідомлення не тільки змісту отриманої відповіді, а й самого процесу взаємодії з алгоритмом. Тільки рефлексивний користувач здатний поставити собі питання: навіщо він звертається до системи, що саме прагне отримати, яку частину завдання може виконати самостійно, що змінилося у його розумінні проблеми після діалогу та наскільки кінцеве рішення залишається результатом власної інтелектуальної діяльності. Така позиція, передбачаючи усвідомлення меж власного знання, способів прийняття важливих рішень і відповідальності за них, особливо значуща для фахового становлення психолога. У цьому сенсі генеративний ШІ може використовуватися не тільки для отримання відповіді, але й як своєрідний простір зіставлення власних суджень з альтернативними версіями буття, завдяки чому взаємодія з інтелектуальною технологією потенційно набуває особистісно-рефлексивного характеру.

Суттєвий вплив на взаємодію майбутніх фахівців з генеративним ШІ мають особливості їх метакогнітивної регуляції, яка охоплює постановку

пізнавальної мети, планування способу взаємодії із системою, контроль перебігу розв'язання завдання, оцінювання якості отриманого результату та корекцію власної стратегії. Слід враховувати, що в роботі з ШІ метакогнітивні процеси виявляються, зокрема, у здатності користувача усвідомлювати, коли звернення до технології справді сприяє діяльності, а коли воно стає способом уникнення інтелектуального зусилля. Вагоме значення має й уміння змінити формулювання запиту, поставити уточнювальні питання, виявити недостатність відповіді та продовжити пошук поза межами діалогу із системою. Тому регульована взаємодія характеризується не кількістю запитів до ШІ, а здатністю студента керувати процесом використання технології відповідно до пізнавальної мети.

Серед психологічних детермінант взаємодії майбутніх фахівців з генеративним ШІ варто виокремити мотивацію його використання. Зокрема, звернення до системи може бути зумовлене прагненням глибше зрозуміти матеріал, знайти додаткові аргументи, перевірити ідею, отримати зворотний зв'язок або розширити спектр можливих рішень. Інший мотиваційний контекст формується тоді, коли провідною метою використання алгоритму стає мінімізація власних зусиль, швидке отримання готового тексту чи формальне виконання навчального завдання. Зовні обидва варіанти можуть мати однаковий вигляд – студент використовує той самий цифровий інструмент, – проте їх психологічний зміст суттєво відрізняється. У першому випадку ШІ включається в активну навчально-пізнавальну діяльність здобувача, а в другому – поступово може заміщувати окремі її ланки. Тому мотиваційна спрямованість суб'єкта значною мірою визначає, чи буде технологія штучного інтелекту засобом власного пізнавального розвитку, чи засобом уникнення самостійних зусиль.

Психологічну основу взаємодії з генеративним ШІ становить суб'єктність майбутнього психолога, що проявляється у його здатності самостійно визначати цілі діяльності, здійснювати вибір способів їх досягнення, приймати рішення та зберігати авторство власних ідей. У цьому контексті принципове значення має розмежування використання системи для допомоги та заміщення: генеративний ШІ може підтримувати процес професійного самовизначення, розширювати інформаційне поле вибору, пропонувати альтернативи та сприяти осмисленню можливих

способів дії, проте остаточне рішення має залишатися за людиною. Тому конструктивна взаємодія передбачає, що майбутній психолог використовує технологію як інструмент власної активності, а не делегує їй функцію особистого вибору. Чим виразнішою є суб'єктна позиція студента, тим більш імовірним стає використання ШІ для розширення, а не звуження простору власної діяльності.

До психологічних чинників взаємодії майбутніх фахівців з генеративним ШІ належить і довіра до системи, яка може варіювати від надмірної до виражено скептичної. Так, некритична довіра підвищує ймовірність прийняття особою помилкових чи спрощених тверджень, а тотальна недовіра обмежує можливості використання технології навіть у тих видах пізнавальної діяльності студента, де вона здатна бути корисною. Оптимальною видається поміркована довіра до алгоритму, за якої ставлення до здобутого результату залежить від типу навчального завдання, можливості перевірки інформації, потенційних наслідків помилки та рівня власної компетентності користувача. Таке ставлення особливо важливе у психологічній галузі, де взаємодія з ШІ може стосуватися не тільки продукування текстів, а й інтерпретації поведінки, діяльності, вчинків, психічних станів чи рекомендацій щодо надання допомоги клієнту.

Важливу роль у процесі взаємодії майбутніх фахівців з генеративним ШІ відіграє їх психоемоційне ставлення до цієї технології. Зокрема, особисте зацікавлення, відчуття новизни та впевненість у власній здатності ефективно користуватися цифровими інструментами можуть стимулювати дослідницьку активність суб'єкта освітньої діяльності і підвищувати його готовність експериментувати з новими способами навчання. Водночас тривога щодо складності використовуваних інтелектуальних технологій, страх зробити значну помилку, невпевненість у власній цифровій компетентності або, навпаки, надмірна захопленість можливостями ШІ здатні спотворювати характер такої взаємодії. Тому доцільним видається зберігати поміркування ставлення до технології, не сприймаючи її ні як загрозу власній фаховій діяльності, ні як універсальне джерело продукування безпомилкових рішень.

Для майбутніх психологів особливого значення набуває й морально-етична відповідальність у взаємодії із генеративним ШІ. Оскільки робота фахівця часто пов'язана з конфіденційною інформацією, особистими

переживаннями та ситуаціями психологічної вразливості клієнта, то його професійна підготовка має передбачати усвідомлення меж допустимого передавання інформації цифровим системам, необхідності захисту персональних даних, дотримання академічної доброчесності, позначення використання ШІ у навчальних і наукових роботах та недопустимості перенесення відповідальності за професійне рішення на штучний алгоритм. Особливо важливо, щоб майбутній психолог розумів: така технологія може допомагати аналізувати інформацію, формулювати альтернативи чи структурувати матеріал, але не набуває статусу морального суб'єкта, відповідального за наслідки прийнятого людиною рішення.

Отже, до психологічних чинників ефективної взаємодії майбутніх психологів із системами генеративного штучного інтелекту віднесемо їх пізнавальну самостійність, критичність мислення, метакогнітивну регуляцію діяльності, рефлексивність, мотивацію використання аналізованої технології, високу суб'єктність, характер довіри до ШІ, емоційне ставлення та морально-етичну відповідальність. Вказані чинники визначають не сам факт звернення студента до генеративної системи, а якісні характеристики цього процесу: ступінь усвідомленості, самостійності, критичності, цілеспрямованості та сумлінності. Тому конструктивну взаємодію зі ШІ можна визначити як таку форму його включення в навчально-професійну діяльність здобувачів вищої освіти, за якої технологія розширює їх когнітивні можливості, однак не підміняє власного мислення, особистого вибору та прийняття фахової відповідальності.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язків рефлексивності, мотивації, критичності мислення, суб'єктності, метакогнітивної регуляції та етичної відповідальності з особливостями реальної взаємодії майбутніх психологів із системами генеративного штучного інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В. Й. Діджиталізація як фактор формування когнітивної сфери. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. 2020. Вип. 62. С. 81–107.
2. Верховод Л. І., Гоць А. А., Журба І. В. Штучний інтелект як частина буття сучасної людини: соціально-філософська рефлексія. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2024. Вип. 47. С. 9–14.

3. Ковачов С., Сичікова Я. Поговори зі мною: діалог зі штучним інтелектом про використання його в навчанні та наукових дослідженнях. *Наукові записки Бердянського педагогічного університету.* 2023. № 1. С. 43-55.

4. Лазарук А. Ф., Рудакевич О. М. Мультимодальний формат освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів: практичний вимір. П*ерспективи та інновації науки. Серія «Психологія».* 2025. № 8 (54). С. 1462–1481.

5. Лазарук А. Ф. Штучний інтелект як інструмент підтримки вчинку самовизначення майбутніх психологів. *У колі однодумців: збірник матеріалів ІІ Всеукраїнського форуму аспірантів спеціальності С4 (053) Психологія*, м. Рівне, 12 листопада 2025 р. Рівне : РДГУ, 2025. Вип. 2. С. 48–51.

6. Мар'єнко М. В., Коваленко В. В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. №1 (38). С. 48–53.

7. Мельник М., Малиношевська А., Андросович К. Генеративний штучний інтелект у психології: наслідки та рекомендації для науки і практики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 103. № 5. С. 188-206.

Галина НЕСМАШНА,
психолог Тернопільського комунального методичного центру
науково-освітніх інновацій та моніторингу (м.Тернопіль)
e-mail: negal1@ukr.net

ЧИ ПОТРІБНЕ ВЧИТЕЛЮ КОНТЕЙНЕРУВАННЯ

У схваленій урядом Концепції розвитку психологічної служби в системі освіти на період до 2030 року (далі – Концепція) зафіксовано адаптовану до міжнародних стандартів багаторівневу систему підтримки психічного здоров'я.[1,с.8] Фундаментом цієї нової моделі виступають перші два рівні, покликані забезпечувати масове охоплення, профілактику та раннє виявлення труднощів у здобувачів освіти.

Важливо відзначити, що другий рівень, орієнтований на виявлення перших сигналів психоемоційного дистресу та первинну, базову підтримку, згідно з розмежуванням функцій у Концепції, реалізується педагогічними та науково-педагогічними працівниками в ході щоденного освітнього процесу. У цьому є певна логіка, адже вчитель насправді постійно знаходиться на «першій лінії» взаємодії з дитячими тривожними станами, страхами, агресією, емоційними спалахами, горюванням, поведінковими труднощами та стресовими реакціями, травматичним досвідом, пов'язаним з війною. Більшість педагогів співчутливо ставляться до дитячих проблем, шукають шляхи їх вирішення. Однак, для надання якісної психологічної підтримки від педагога вимагається не лише емпатія, а й володіння специфічними психологічними інструментами, серед яких фундаментальною є здатність до контейнерування емоцій.

Коли дитина переживає інтенсивний стрес, злість, паніку чи апатію, її нервова система потребує зовнішньої опори. Вчитель, який взаємодіє з такою дитиною, стикається з масованим потоком невідрегульованих емоцій. Якщо педагог реагує інстинктивно (через придушення почуттів учня, нотації або власне емоційне зараження), ситуація загострюється. Натомість професійний підхід вимагає застосування механізму контейнерування.

Концепт контейнерування, введений психоаналітиком Вілфредом Біоном, у педагогічному контексті означає здатність дорослого приймати сильні, хаотичні або деструктивні емоції дитини, витримувати їх без руйнування власної психіки, «перетравлювати» (надавати їм сенсу та

форми) і повертати дитині у безпечному, валідизованому та прийнятному вигляді.

Марго Уодделл взагалі розглядала контейнерування як фундаментальну умову для емоційного та інтелектуального зростання особистості, вказуючи, що у найпростішому розумінні, якість розвитку залежить від наявності дорослого, здатного витримати, тобто прийняти у себе, контейнерувати, тривоги, з якими дитина ще не спроможна справитися сама. Якщо ж дорослий сам охоплений тривогою або відхиляє переживання дитини, вона залишається з подвоєним відчуттям хаосу та незахищеності. [2, с. 35]

Важливо підкреслити, що контейнерування не тотожне нескінченому терпінню чи жертовності вчителя, або ж його поблажливому ставленню до учня. Це чіткий психологічний алгоритм.

Ми вбачаємо три ключові етапи контейнерування як професійної компетентності вчителя:

- прийняття (абсорбція): здатність витримати афект учня без спроб миттєво його «вимкнути» фразами типу «заспокойся», «не плач», «ти ж дорослий» тощо.
- осмислення (трансформація): внутрішня робота вчителя, який не сприймає агресію чи істерику дитини на свій рахунок, а розуміє це як симптом перенавантаженої нервової системи.
- повернення (вербалізація): озвучування стану дитини зрозумілими словами, легалізація почуттів («Я бачу, що ти зараз дуже сердишся/наляканий. Це нормально. Я поруч, ми з цим впораємося»).

Якщо вчитель не володіє цією компетентністю, виникають певні професійні ризики, наприклад, вчитель або заражається дитячими емоціями і починає кричати у відповідь на крик учня, втрачаючи педагогічну позицію дорослого, або ж намагається знецінити проблему через штучний оптимізм, залишаючи дитину сам на сам із її тривогою. Якщо ж вчитель «пропускає» весь біль учнів через себе, виснажуючи власну нервову систему, маємо інший професійний ризик – емоційне вигорання педагога.

Марго Уодделл зауважує, що якщо дорослий переповнений власними непрожитими тривогами або виснаженням, його здатність контейнерувати руйнується, і він починає реагувати захисно (жорсткістю, байдужістю чи роздратуванням). [2, с. 36]

Тому дорослому також потрібен власний підтримуючий простір (колеги, супервізія, відновлення та ін).

Зважаючи на гостру потребу у формуванні зазначених компетентностей, автором розроблено низку спеціалізованих навчальних курсів для педагогів. Ці програми спрямовані передусім на опанування навичок самодопомоги, саморегуляції та внутрішньої стабілізації вчителя, що є фундаментальною передумовою для ефективного тренування здатності до контейнерування емоцій учнів.

Зокрема, одним із таких практичних інструментів є авторський курс «Використання технік усвідомленості (майндфулнес) як ресурсу подолання стресу в освітньому процесі», який проходить етап апробації в системі неперервної освіти Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу.

Отже, як бачимо, реалізація другого рівня психологічної підтримки здобувачів освіти неможлива без належної підготовки педагогічних кадрів. Емпатія, педагогічний та життєвий досвід вчителя є важливими, але недостатніми в умовах сучасних криз.

Здатність до контейнерування емоцій має бути визнана окремою, такою, що піддається тренуванню, складовою професійної компетентності сучасного педагога.

Можна також стверджувати, що здатність вчителя до емоційного контейнерування завжди починається з його власної психологічної стійкості: лише навчившись стабілізувати себе, педагог здатен стати надійною опорою для учнів.

Підсумовуючи, зауважимо, що інтеграція тренінгів із розвитку навичок емоційного контейнерування, саморегуляції та самодопомоги у програми підвищення кваліфікації вчителів є критично необхідною. Це дасть змогу перетворити школи на справжні осередки резильєнтності, де і учні, і вчителі почуватимуться у психологічній безпеці.

Список використаних джерел:

1. Про схвалення Концепції розвитку психологічної служби у системі освіти на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.07.2026 р. № 705-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/705-2026-%D1%80#Text (дата звернення: 04.10.2026).
2. Waddell M. Inside Lives: Psychoanalysis and the Growth of the Personality. 2nd ed. London : Karnac Books, 2002. 288 p.

Поліна ОВЧАРЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Миколаївського національного аграрного університету
(м. Миколаїв)
e-mail: polinaovcarenko9@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ДОНІЙ,
кандадат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства та суспільних наук
Миколаївського національного аграрного університету
(м. Миколаїв)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Навчальна мотивація є важливою частиною успішного навчання студента. На бажання вчитися впливає не лише зміст навчання чи оцінки, а й емоційний стан людини. Позитивні емоції, зацікавленість, задоволення від результату та впевненість у своїх силах можуть посилювати бажання навчатися. Водночас тривожність, страх помилок, розчарування та втома можуть знижувати інтерес до навчання і навчальну активність.

Науковці розглядають наавчальну мотивацію як внутрішні та зовнішні спонукання, які заохочують студента цікавитися навчанням, активно працювати під час освітнього процесу та прагнути до отримання нових знань [1].

Проблему мотивації у навчанні розглядали М. Алєксєєва, Н. Воронова П. Гончарук, В. Семиченко, та інші дослідники. Мотивація значною мірою визначає ставлення людини до навчання та її готовність докладати зусиль для отримання результату. Коли студент розуміє, навіщо йому потрібні знання, і має певну мету, йому легше зосередитися на навчанні, виконувати завдання та працювати над досягненням бажаного результату.

За низької мотивації навчання може сприйматися як обов’язок, а не як особиста потреба. У такому випадку людині складніше зосереджуватися, доводити справи до кінця та долати труднощі. Особливо це помітно під час дистанційного навчання, коли навколо є багато речей, які можуть відволікати. Через це може знижуватися увага, якість виконання завдань і рівень засвоєння навчального матеріалу. Якщо ж навчання викликає

інтерес і приносить задоволення, людина більш охоче залучається до освітнього процесу. Отримання позитивного результату також може підтримувати подальше бажання навчатися [2, с.3].Так, бажання людини навчатися залежить від того, чи бачить вона сенс у тому, що робить. Якщо ж інтерес до навчання відсутній, воно може сприйматися лише як необхідність. У такій ситуації студенту складніше зосередитися, він може частіше відволікатися або відкладати виконання завдань. Тому, слід не тільки вимагати від студентів результатів, а й допомагати їм бачити практичну користь навчання, помічати власні успіхи та підтримувати інтерес до подальшого розвитку.

Навчальні мотиви поділяють на соціальні та пізнавальні. Соціальні мотиви пов’язані з прагненням до професійного розвитку, отриманням схвалення та взаємодією з іншими людьми. Пізнавальні мотиви ґрунтуються на зацікавленості навчанням, бажанні дізнаватися нове та поглиблювати свої знання.

Виокремлюють внутрішні й зовнішні мотиви навчання. Внутрішня мотивація виникає через особистий інтерес до знань і бажання саморозвитку. Зовнішня формується під впливом оцінок, очікувань оточення, схвалення, професійних перспектив або прагнення уникнути негативних наслідків [3, с. 101]. Вважаємо, що, для навчання важливо мати не лише зовнішню мотивацію, наприклад хороші оцінки, а й власний інтерес до того, що вивчаєш.

Висока мотивація допомагає бути відповідальним і досягати кращих результатів, а низька може спричиняти небажання навчатися та труднощі з виконанням завдань. То ж, мотивацію можна підтримувати через цікаве навчання, зрозумілі цілі, підтримку успіхів і розуміння практичної користі знань.

Пропонуємо розглянути такі напрями розвитку навчальної мотивації студентів:

1. комфортне освітнє середовище – позитивна атмосфера та доброзичливе ставлення сприяють активнішій участі студентів у навчанні;
2. чітке визначення цілей – зрозумілі цілі допомагають студенту планувати свою роботу та бачити результати;

3. практична спрямованість знань – мотивація зростає, коли студент розуміє значення навчального матеріалу для майбутньої професії та повсякденного життя;

4. розвиток стресостійкості – уміння керувати своїм станом, правильно розподіляти час і долати труднощі допомагає зберігати працездатність;

5. психологічна підтримка – своєчасна допомога психолога може полегшити переживання стресу та труднощів у навчанні;

6. підтримка особистих досягнень – увага до прогресу та навіть невеликих успіхів допомагає студенту відчувати впевненість у собі й підтримувати бажання навчатися [5, с. 35].

Отже, навчальна мотивація є важливою умовою активної участі студента в освітньому процесі та досягнення ним позитивних навчальних результатів. Її рівень залежить від поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів, емоційного стану, усвідомлення цілей навчання та розуміння практичної значущості отриманих знань. Особливого значення для підтримки мотивації набувають комфортне освітнє середовище, психологічна підтримка, позитивне оцінювання особистих досягнень і розвиток здатності студента долати труднощі та організовувати власну навчальну діяльність.

Системна підтримка навчальної мотивації сприяє підвищенню навчальної активності студентів, їхній психологічній стійкості та формуванню позитивного ставлення до навчання і майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Волянюк А. С. Характеристика змісту і рівнів навчальної мотивації молодших школярів. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 114–121. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/4289d2c2-a30a-411c-b3ce-58ea5c318b6d/content (дата звернення: 08.10.2026).

2. Клочко Т. Вплив мотивації на успішність навчання. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі* : матер. доп. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Харків, 16 травня 2024 р. Харків, 2024.

С. 41. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0f2e1588-e61a-42a0-8464-0afbb621b68f/content (дата звернення: 08.10.2026).

3. Телецька А. О. Поняття про навчальну мотивацію в психолого-педагогічній літературі. *Збірники наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса.* С. 100–102. URL: https://jpvs.donnu.edu.ua/article/view/7238/7266 (дата звернення: 08.10.2026).

4. Черепаха А. Р. Вплив позитивної навчальної мотивації на формування та розвиток компетентностей майбутнього викладача вищої школи : магістерська робота / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2021. 84 с. URL: https://ir.library.knu.ua/server/api/core/bitstreams/4fce81a6-ac4e-4ce8-b1b2-43738f760c9a/content (дата звернення: 08.10.2026).

5. Булгакова Т. М., Южакова Г. О. Мотивація навчальної діяльності як чинник формування стресостійкості студентської молоді під час воєнного стану. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 3. С. 29–37. URL: https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/download/84/81/163 (дата звернення: 08.10.2026).

Ксенія ОРЛОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Миколаївського національного аграрного університету
(м. Миколаїв)
e-mail: kseniaorlova182@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ДОНІЙ,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства та суспільних наук
Миколаївського національного аграрного університету
(м. Миколаїв)

РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ

Емоції відіграють важливу роль у формуванні інтересу до навчання. Це зумовлено тим, що емоційний стан учня безпосередньо впливає на його увагу, мотивацію, пізнавальну активність і готовність долати навчальні труднощі. Позитивні емоції можуть підтримувати зацікавленість і бажання пізнавати нове, тоді як надмірна тривога, нудьга чи розчарування здатні знижувати навчальну активність. Тому це питання набуває актуальності для сучасної освіти, адже емоційна залученість перетворюється на стійкий пізнавальний інтерес.

Саме емоції визначають суб’єктивну значущість пізнавальної діяльності, впливають на спрямованість уваги та готовність учня докладати зусиль для опанування нового матеріалу. Навчальний інтерес доцільно розглядати як вибіркову спрямованість особистості на певний зміст або процес пізнання, що поєднує емоційну привабливість, усвідомлення цінності знань і прагнення поглиблювати їх. У цьому взаємозв’язку емоції виконують оцінювальну та спонукальну функції: здивування сигналізує про невідповідність нового факту наявним уявленням, зацікавленість стимулює пошук пояснення, а задоволення від розв’язання завдання підтримує бажання продовжувати роботу. Наприклад, демонстрація досліду з неочікуваним результатом може привернути увагу до навчальної проблеми, проте формування стійкого інтересу потребує подальшого висунення припущень, перевірки пояснень і самостійного формулювання висновків. Тому необхідно розрізняти короткочасну емоційну реакцію на новизну та

відносно стійкий пізнавальний інтерес: перша створює початковий імпульс, тоді як другий формується через повторюваний досвід змістовної діяльності, особистого поступу й усвідомлення значення здобутих знань.

Дослідники Рахман Мд. Х. та Бін Амін М. у своїх наукових працях зазначають, вплив емоцій на інтерес до навчання реалізується через їхню взаємодію з увагою, пам'яттю, мисленням і саморегуляцією. Емоційно значущий матеріал має більше шансів привернути увагу, однак характер його подальшого опрацювання залежить від того, на що саме спрямоване переживання. Якщо емоційний відгук пов'язаний зі змістом навчальної проблеми, він може підтримувати аналіз, установлення причинно-наслідкових зв'язків і пошук додаткової інформації. Натомість надмірна кількість розважальних елементів здатна зміщувати увагу на другорядні деталі: учень запам'ятовує яскравий сюжет, але не засвоює поняття, заради якого його використано. Тому емоційна насиченість заняття сама по собі не є показником його пізнавальної результативності [4].

А. Омельченко дослідниця у сфері психології та педагогіки, зазначає, що важливе значення має співвідношення складності завдання та можливостей учня. Надто прості й одноманітні завдання можуть викликати нудьгу, оскільки не створюють потреби в інтелектуальному зусиллі; надмірно складні, особливо за відсутності підтримки, розгубленість і відмову від діяльності. Продуктивною є така організація навчання, за якої учень стикається з посильними труднощами, розуміє мету роботи та має доступ до необхідних підказок. За цих умов емоційне переживання труднощів може переходити в задоволення від самостійного відкриття, зміцнюючи інтерес до самого процесу пізнання [1, с. 141].

Характер навчальних емоцій значною мірою залежить від того, наскільки учень вважає завдання важливим і відчуває можливість впливати на результат його виконання. Коли навчальна діяльність має особистісний сенс, а вимоги є зрозумілими й досяжними, виникають передумови для зацікавленості, надії на успіх і задоволення від поступу. Психологиня Н. Герасімова зазначає: «якщо ж результат сприймається як надзвичайно важливий, але неконтрольований, увага може зосереджуватися на можливій невдачі, оцінюванні та реакціях оточення» [2, с. 3312]. У такій ситуації навчальна активність іноді зберігається, проте її основою стає уникнення негативних наслідків, а не прагнення зрозуміти матеріал.

Короткочасне розчарування або розгубленість можуть спонукати до перегляду невдалої стратегії, якщо учень має підтримку та бачить можливість подолати труднощі. Натомість навіть позитивні переживання не завжди поглиблюють інтерес: радість від високої оцінки може залишатися пов'язаною виключно із зовнішнім схваленням. Дослідники у сфері освітньої психології Ф. Халімі, І. Шаммарі, К. Наварро зазначають, що визначальними є не лише емоційна тональність переживання, а й його інтенсивність, тривалість, причина та вплив на подальшу поведінку. Для розвитку інтересу особливо важливо, щоб учень пов'язував успіх із конкретними діями – вдало обраним способом розв'язання, перевіркою припущення чи виправленням помилки, які він здатний повторити й удосконалити [5, с. 488].

Педагогічне забезпечення емоційних передумов навчального інтересу передбачає створення середовища, у якому пізнавальна ініціатива підтримується, а помилка розглядається як джерело інформації для подальшого навчання. Практично це реалізується через проблемні запитання, завдання з можливістю вибору, обговорення різних способів розв'язання, зв'язок навчального матеріалу з життєвими ситуаціями та конкретний зворотний зв'язок. Наприклад, замість загального оцінного судження доцільно пояснити, який етап виконано правильно, у чому полягає утруднення та яку дію варто здійснити наступною. Такий підхід робить результат зрозумілішим і допомагає учневі помічати власний поступ.

Важливими є також характер взаємодії з учителем і однокласниками, відсутність приниження та можливість ставити запитання без страху висміювання. Т. Ковбасюк зазначає, що оцінювати сформованість інтересу слід не лише за зовнішнім пожвавленням на уроці, а й за змістом запитань, готовністю повертатися до складного завдання, самостійно шукати інформацію та застосовувати знання в нових умовах [3, с. 63].

Отже, емоційна складова навчання має безпосередній вплив на те, як учень сприймає сам процес пізнання, власні помилки та труднощі. Позитивний психологічний клімат, підтримувальна взаємодія з педагогом і відчуття безпеки створюють умови, за яких складне завдання перестає сприйматися винятково як загроза отримати негативну оцінку та може перетворитися на стимул для подальшого пошуку. У цьому контексті

педагогічне завдання полягає не просто у створенні позитивних емоцій під час уроку, а у формуванні такого освітнього досвіду, який поступово переводить емоційну залученість у самостійну навчальну активність. Показником результативності такого підходу стає здатність учня зберігати інтерес після виникнення труднощів, самостійно визначати способи їх подолання, ставити запитання, шукати необхідну інформацію та використовувати отримані знання поза межами конкретної навчальної ситуації.

Список використаних джерел:

1. Омельченко А. Роль емоційного інтелекту викладача у формуванні позитивного середовища. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки.* 2025. С. 138–145.
2. Герасімова Н.Є. Психологічні аспекти сучасної освіти: роль емоцій у навчанні та стратегії формування безпечного психологічного клімату/голов. ред. ЛМ Дибкова. *Наукові інновації та передові технології. Державне управління, економіка, право, педагогіка, психологія* 2026. № 5 (57). С. 3310–3321.
3. Ковбасюк Т. Стратегії формування внутрішньої мотивації учнів до навчання: роль позитивної педагогіки. *New pedagogical thought*. 2024. № 120 (4). С. 61–66.
4. Rahman Md. H., Bin Amin M., Yusof M. F., Islam Md. A., Afrin S. Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: an empirical study on university students of Bangladesh. *Cogent Education.* 2024. Vol. 11 (1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327752 (дата звернення: 08.10.2026).
5. Halimi F., AlShammari I., Navarro C. Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education.* 2020. Vol. 13 (2). P. 485–503.

Ксенія ПЕРЕПАДА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Миколаївський національний аграрний університет
(м. Миколаїв)
e-mail: perepadakv@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ДОНІЙ,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства та суспільних наук
Миколаївського національного аграрного університету
(м. Миколаїв)

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасне освітнє середовище передбачає постійну взаємодію між студентами, викладачами та іншими учасниками освітнього процесу. Успішність такого спілкування значною мірою залежить від здатності людини розуміти власні емоції, розпізнавати емоційні стани інших та відповідно реагувати на них. Саме тому емоційний інтелект розглядається як важлива умова конструктивного спілкування, взаєморозуміння, запобігання конфліктам і формування сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

Емоційний інтелект – це сукупність умінь, пов’язаних із точним розпізнаванням і вираженням емоцій, їх регулюванням, а також використанням емоційної інформації для мотивації, планування та досягнення цілей. До основних компонентів емоційного інтелекту належать:

- самосвідомість – здатність розуміти власні емоції, почуття та їхній вплив на поведінку;
- саморегуляція – уміння контролювати емоційні реакції, стримувати імпульсивність та зберігати спокій у складних ситуаціях;
- мотивація – здатність підтримувати внутрішнє прагнення до досягнення цілей, долати труднощі та зберігати наполегливість;
- емпатія – уміння розпізнавати емоції інших людей, розуміти їхні переживання та враховувати їх під час спілкування;

- соціальні навички – здатність ефективно спілкуватися, будувати позитивні взаємини, співпрацювати та конструктивно вирішувати конфлікти;
- емоційна обізнаність – здатність розпізнавати й правильно називати власні емоційні стани та емоції інших людей [1, с. 13–25].

Аналіз наукових праць Р. Бар-Она. Д. Ґоулмана, Дж. Маєра, П. Саловея та К. Саарні дає змогу стверджувати, що емоційний інтелект охоплює не лише усвідомлення власних емоцій, а й здатність розуміти емоційні стани інших людей та відповідно регулювати власну поведінку. Слід зазначити, що в моделі П. Саловея та Дж. Маєра особливе значення надається сприйманню, розумінню та регулюванню емоцій. Тому можна вважати, що взаємопов'язане функціонування емоційних умінь створює основу для більш ефективної міжособистісної взаємодії та конструктивного спілкування. Отже, емоційний інтелект має важливе значення у спілкуванні між студентами та викладачами, оскільки від емоційного стану та вміння взаємодіяти залежить якість комунікації. Якщо людина може розуміти власні емоції та регулювати їх, їй легше спокійно висловлювати свою думку, сприймати зауваження та знаходити спільну мову з іншими.

Варто звернути увагу на таку здатність, як емпатія, адже вона допомагає краще зрозуміти почуття та переживання співрозмовника. У студентів емпатія проявляється у здатності помічати емоційний стан викладача, розуміти причини його реакцій та відповідно добирати спосіб спілкування. Наприклад, якщо викладач перебуває у напруженому стані, студент може врахувати це під час звернення до нього, спокійніше сформулювати своє запитання або відкласти обговорення суперечливого питання. Це сприяє зменшенню непорозумінь і підтриманню конструктивної взаємодії. Викладач, який проявляє розуміння до емоційного стану студентів, своєю чергою, може створювати більш комфортну атмосферу для навчання.

Водночас розуміння емоцій співрозмовника є лише однією складовою ефективної взаємодії. Не менш важливою є здатність людини регулювати власні емоційні реакції, особливо під час виникнення непорозумінь або суперечок. Емоційна саморегуляція допомагає уникати різких реакцій і конфліктів. Взаєморозуміння між студентами та викладачами сприяє довірі, відкритому спілкуванню та більш позитивному психологічному клімату в освітньому середовищі.

В освітньому середовищі розвиток емоційного інтелекту сприяє взаємоповазі, довірі та відкритому спілкуванню між студентами й викладачами. Уміння слухати одне одного, враховувати емоції та коректно висловлювати власну думку створює більш комфортний психологічний клімат і підтримує ефективну співпрацю. Дослідження емоційного інтелекту у студентів університету також засвідчує його зв'язок із показниками соціального та психологічного функціонування, що підкреслює значення емоційних умінь у студентському середовищі [2, с. 45–51].

Адаптація студентів до умов закладу вищої освіти охоплює кілька взаємопов'язаних видів. Організаційна адаптація передбачає звикання до нового режиму дня, навчального навантаження, розкладу та правил закладу освіти. Діяльнісна адаптація пов'язана з освоєнням нових форм навчання, вимог, обов'язків і способів виконання навчальних завдань. Професійна адаптація полягає в поступовому ознайомленні студента з обраною спеціальністю, її особливостями та майбутньою професійною діяльністю. Соціально-психологічна адаптація передбачає встановлення контактів з одногрупниками та викладачами, формування довіри, прийняття правил колективу та відчуття себе його частиною. На наш погляд, саме соціально-психологічна адаптація тісно пов'язана з емоційним інтелектом, оскільки вимагає вміння розуміти власні емоції, враховувати почуття інших та конструктивно будувати взаємини. Крім того, емоційний інтелект може мати значення для професійного самовизначення, оскільки пов'язаний із прийняттям рішень щодо майбутньої професійної діяльності та оцінюванням власних можливостей [3, с. 174–178].

Також розвивати емоційний інтелект в учасників освітнього процесу можна через практичні заняття, тренінги та різні вправи на самопізнання й емоційну саморегуляцію. Важливо вчитися розпізнавати власні емоції, правильно їх виражати та розуміти емоційний стан інших людей. Корисними також можуть бути групові обговорення, рольові ігри, вправи на розвиток емпатії та спільне вирішення проблемних ситуацій. Такі методи допомагають покращувати спілкування, взаєморозуміння та сприяють створенню більш комфортної атмосфери в освітньому середовищі.

Отже, емоційний інтелект сприяє ефективній співпраці та командній роботі, оскільки допомагає краще розуміти одне одного, підтримувати взаємоповагу та конструктивно вирішувати непорозуміння, допомагає

створювати довірливу атмосферу в колективі та сприяє спільному досягненню поставлених цілей. Варто констатувати, що емоційний інтелект, дійсно, є важливою складовою ефективної міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Він сприяє кращому розумінню власних емоцій і почуттів інших людей, розвитку емпатії, саморегуляції, взаємоповаги та довіри. Саме поєднання цих умінь створює умови для конструктивного спілкування між студентами та викладачами, допомагає попереджати непорозуміння й конфліктні ситуації та підтримувати позитивний психологічний клімат в освітньому середовищі.

Розвинений емоційний інтелект має і практичне значення для студентської молоді, оскільки допомагає легше адаптуватися до нових умов навчання, будувати конструктивні відносини з одногрупниками та викладачами, а також ефективніше працювати в команді. Водночас результати метааналізу значної кількості досліджень свідчать про зв'язок емоційного інтелекту з академічною успішністю, що додатково підкреслює його значення в освітньому процесі [4, с. 150–186]. То ж, розвиток емоційного інтелекту доцільно розглядати як один із напрямів створення сприятливого та психологічно комфортного освітнього середовища.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробленні та проведенні тренінгів, практичних занять і вправ для розвитку емоційного інтелекту студентів та викладачів. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку емпатії, навичкам саморегуляції, конструктивному спілкуванню та способам вирішення конфліктних ситуацій. Реалізація таких заходів може сприяти розвитку емоційної компетентності учасників освітнього процесу та формуванню більш комфортного і сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18, Suppl. P. 13–25. URL: https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf (дата звернення: 28.09.2026).

2. Extremera N., Fernández-Berrocal P. Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*. 2006. Vol. 9, No. 1. P. 45–51. URL: https://doi.org/10.1017/S1138741600005965 (дата звернення: 28.09.2026).

3. Di Fabio A., Saklofske D. H. Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 64. P. 174–178. URL: https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024 (дата звернення: 29.09.2026).

4. MacCann C., Jiang Y., Brown L. E. R., Double K. S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146, no. 2. P. 150–186. URL: https://doi.org/10.1037/bul0000219 (дата звернення: 29.09.2026).

Юлія РЕИМОНТ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
ПВНЗ «Київський Медичний Університет» (м. Київ)
e-mail: julia.reymont@gmail.com

Науковий керівник:
Тетяна ГУЩИНА,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
ПВНЗ «Київський Медичний Університет» (м. Київ)

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Сучасні соціальні, економічні та професійні зміни актуалізують потребу людини в безперервному розвитку та здатності переосмислювати власну життєву траєкторію на різних етапах дорослості. Особливого значення ці процеси набувають у середньому віці, коли накопичений життєвий досвід поєднується з оцінкою вже реалізованих можливостей і визначенням подальших перспектив. Для жінок цей період може супроводжуватися переглядом професійних і сімейних ролей, власних досягнень, життєвих пріоритетів та можливостей подальшого розвитку. У такому контексті одним із важливих психологічних питань стає самореалізація особистості.

У психологічному розумінні самореалізація пов’язана з активним здійсненням особистістю власних можливостей і потенціалу, її здатністю бути суб’єктом власного життя та спрямовувати особистісний розвиток відповідно до значущих для себе цілей і цінностей. С. Максименко та Л. Сердюк розглядають особистісну самореалізацію як самодетермінований процес, пов’язаний із цінністю саморозвитку, цілісним сприйняттям власного життєвого шляху, самоприйняттям, внутрішньою мотивацією, творчістю та самоспрямованістю [1, с. 92]. Таким чином, психологічний зміст самореалізації не зводиться до зовнішньої успішності чи досягнення певного соціального статусу, а передбачає усвідомлення власних можливостей, автономність у здійсненні вибору, активність та здатність визначати напрями власного розвитку.

Одним із контекстів, у якому ці процеси можуть актуалізуватися в середньому віці, є освітня діяльність. Освіта впродовж життя передбачає

можливість навчання на різних етапах дорослості та не обмежується здобуттям первинної професійної кваліфікації. У П'ятій глобальній доповіді ЮНЕСКО з навчання та освіти дорослих наголошується, що право на освіту поширюється на людей усіх вікових груп, а навчання впродовж життя є важливим ресурсом в умовах соціальної, економічної, екологічної та цифрової невизначеності [3, с. 3]. Тому освітня активність у дорослому віці може розглядатися не тільки як відповідь на професійні вимоги, а й як складова особистісного розвитку.

Для жінки середнього віку включення в освітню діяльність може мати різне психологічне значення. Навчання може бути пов'язане з потребою у професійній перепідготовці або підвищенні кваліфікації, однак його значення цим не вичерпується. Повернення до навчання створює можливість перевірити власні здібності, отримати новий досвід, розширити коло професійної та соціальної взаємодії, відкрити нові напрями діяльності та по-новому оцінити власні можливості. Відтак освіта може ставати простором не лише професійного розвитку, а й самопізнання, саморозвитку та пошуку нових можливостей для самореалізації.

Водночас психологічно значущим є не сам факт отримання освіти, а ставлення особистості до навчання та мотиви, які спонукають до нього. У межах теорії самодетермінації Р. Райан та Е. Десі показують, що автономні форми мотивації пов'язані з більшою залученістю в діяльність, навчанням і психологічним благополуччям. Важливу роль при цьому відіграє задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими [2, с. 1]. Автономія означає переживання власної ініціативи та авторства дій, а компетентність – відчуття спроможності розвиватися, опановувати нове й досягати результату [2, с. 1].

З огляду на це освітня активність може мати різний потенціал для самореалізації. Якщо рішення навчатися зумовлене лише зовнішньою необхідністю або формальними вимогами, сам факт здобуття освіти ще не свідчить про особистісну самореалізацію. Іншого психологічного змісту навчання набуває тоді, коли воно відповідає власним інтересам і цінностям жінки, пов'язане з усвідомленим вибором, готовністю до змін та прагненням реалізувати нові можливості. За таких умов освітня діяльність може

підтримувати відчуття власної компетентності й автономії та сприяти формуванню нових особистісно значущих цілей.

Особливого значення навчання може набувати у зв'язку зі змінами професійної траєкторії. У дослідженні C. Cherrstrom та M. Alfred вивчався досвід жінок середнього віку, які здійснили кар'єрний перехід до академічної сфери. Автори визначили процес такого переходу, а також пов'язані з ним труднощі, джерела підтримки та стратегії, які використовували жінки для адаптації до нової професійної ситуації [4]. Ці результати засвідчують, що професійна зміна у середньому віці може передбачати не лише набуття нових знань і компетентностей, але й активну перебудову способів професійного функціонування та пошук нових можливостей для подальшого розвитку.

Особливо близькими до проблеми освітньої активності жінок є результати дослідження D. Shwartz-Asher та A. Raviv. Авторки дослідили тридцять жінок, які розпочали навчання за магістерською програмою з організаційної поведінки після 30 років. У дослідженні було виділено п'ять основних тематичних напрямів їхнього досвіду: навчання впродовж життя як потреба, зміна професії та перепідготовка, професійний розвиток упродовж кар'єри, поєднання кар'єри й сім'ї та ставлення до праці [5]. Учені наголошують, що для розуміння освіти дорослих жінок недостатньо орієнтуватися лише на вимоги ринку праці: важливими є також їхні суб'єктивні переживання, особистісна рефлексія, труднощі та підтримка, яку вони отримують [5].

Отримані в цьому дослідженні результати особливо важливі для розуміння зв'язку між освітою та самореалізацією. Залучення до навчання у дорослому віці може бути пов'язане як із прагненням професійної мобільності, так і з особистісною потребою в розвитку та змінах. Дослідниці встановили, що серед мотивів і результатів навчання фігурували професійна переорієнтація, подальший кар'єрний розвиток, прагнення до більшої професійної та особистої задоволеності, а також питання поєднання сімейної та професійної сфер [5]. Це дає підстави розглядати освіту як один із можливих просторів, у якому жінка може не лише отримувати нові компетентності, а й переосмислювати власні цілі та перспективи.

Разом з тим можливості самореалізації через освіту залежать від умов, у яких вона здійснюється. Для жінок середнього віку навчальна активність нерідко поєднується з професійною зайнятістю та сімейними обов'язками. Саме тому готовність до навчання реалізується в контексті наявних часових, матеріальних і соціальних ресурсів. Дослідження D. Shwartz-Asher та A. Raviv показало значущість співвідношення сімейної та професійної сфер для досвіду навчання дорослих жінок [5]. Це дає підстави стверджувати, що освітній потенціал самореалізації визначається не лише особистісною мотивацією, але й можливістю інтегрувати навчання в уже сформовану систему життєвих ролей.

Особливості самореалізації жінок середнього віку в контексті освіти впродовж життя пов'язані не стільки із самим фактом залучення до навчання, скільки з його психологічним змістом. Освітня активність може набувати значення ресурсу особистісного розвитку тоді, коли вона відповідає внутрішнім потребам і цінностям жінки, ґрунтується на усвідомленому виборі та пов'язана з прагненням до змін і реалізації власних можливостей. У такому разі навчання створює умови для самопізнання, розвитку компетентності, освоєння нових професійних і соціальних ролей та переосмислення подальших життєвих перспектив.

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що освіту впродовж життя доцільно розглядати як один із контекстів самореалізації жінки середнього віку, але не як її автоматичну умову. Її психологічне значення визначається внутрішньою мотивацією, суб'єктивним змістом навчання, готовністю особистості до змін та можливістю використовувати отриманий досвід відповідно до власних цілей і цінностей. За таких умов освітня активність може сприяти усвідомленню та реалізації власних можливостей, посиленню автономності, розширенню уявлень про себе й формуванню нових напрямів особистісного та професійного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Maksimenko S., Serdiuk L. Psychological potential of personal self-realization. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2016. Vol. 6, no. 1. P. 92–100.
2. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future

directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. Article 101860.

3. UNESCO Institute for Lifelong Learning. *Fifth Global Report on Adult Learning and Education: Citizenship Education: Empowering Adults for Change*. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. 224 p.

4. Cherrstrom C. A., Alfred M. V. Women's Midlife Career Transition to Tenured/Tenure-Track Faculty in Adult Education. *Adult Education Quarterly*. 2020. Vol. 70, no. 1. P. 44–63.

5. Shwartz-Asher D., Raviv A. Adult learning among women: career perspectives and motivation for mature working women embarking on an organizational behavior master's degree. *International Journal of Lifelong Education*. 2026. DOI: 10.1080/02601370.2026.2625326.

Анастасія ШВЕДИК,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: anastasiiashvedyk@gmail.com

Науковий керівник:
Зоряна УДИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасна українська школа працює в умовах воєнного стану, дистанційного та змішаного навчання, наявності ризиків булінгу й емоційного вигорання учасників освітнього процесу. У цих умовах безпека виходить за межі охорони приміщень і охоплює також психологічний комфорт, повагу до гідності кожного, довіру та відчуття належності до спільноти. Концептуальні засади Нової української школи розглядають педагогіку партнерства як один із базових принципів оновленої освіти, що ґрунтується на взаємодії вчителя, учнів і батьків [1]. Водночас Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» закріплює обов'язок закладу освіти створювати безпечне освітнє середовище [2]. Поєднання цих двох підходів визначає актуальність дослідження партнерської взаємодії як чинника безпеки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль педагогіки партнерства у формуванні безпечного освітнього середовища, визначити механізми її впливу на психологічну та соціальну безпеку учасників освітнього процесу й окреслити педагогічні умови ефективної реалізації партнерської взаємодії в закладі загальної середньої освіти.

Педагогіка партнерства – це підхід, за якого вчитель, учні та батьки виступають суб'єктами освітнього процесу, взаємодія яких ґрунтується на повазі й врахуванні прав і відповідальності кожного, об'єднаними спільними

цілями, взаємною повагою, відкритим діалогом і розподіленою відповідальністю за результат [1]. Її ключовою відмінністю від авторитарної моделі є перехід від позиції «зверху вниз» до рівноправної взаємодії: вчитель не втрачає професійного лідерства, але здійснює його через підтримку, спільне планування та врахування думки дитини. Суттєву роль у цьому відіграє особистість педагога. Дослідниці І. Апрєлєва і С. Колосова зазначають, що реалізація ідей партнерства потребує від учителя високого рівня емпатії, комунікативної культури, готовності до діалогу та визнання суб'єктності учня [4, с. 399–407]. Отже, педагогіка партнерства є не набором прийомів, а ціннісною позицією, яка визначає характер стосунків у класі та школі.

Безпечне освітнє середовище доцільно розглядати як цілісну систему трьох взаємопов'язаних вимірів: фізичного, психологічного та соціального. Фізичний вимір охоплює безпечність приміщень і території, чіткі правила поведінки та алгоритми дій у надзвичайних ситуаціях. Психологічний вимір передбачає атмосферу, у якій дитина не боїться висловлювати думку, припускатися помилок і звертатися по допомогу. І. Стешиц пов'язує його з довірою між учителем і учнем, правом на помилку та справедливим оцінюванням як основою навчальної мотивації [3, с. 212]. Соціальний вимір стосується якості стосунків між учасниками освітнього процесу: відсутності цькування та дискримінації, інклюзивності, взаємної підтримки. Законодавство прямо пов'язує безпеку з протидією насильству та булінгу й покладає на заклад освіти відповідальність за реагування на такі прояви [2]. Психологічна та соціальна складові безпеки потребують поєднання організаційних заходів із педагогічною взаємодією, оскільки психологічна та соціальна безпека виникають із характеру щоденної взаємодії людей, тобто саме з партнерства.

Педагогіка партнерства впливає на безпеку через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, це формування довіри. Коли вчитель є для учня передбачуваним, справедливим і доброзичливим, дитина швидше повідомляє про проблему, а це дозволяє виявити ризики на ранньому етапі [3, с. 216]. По-друге, це залучення учнів до створення спільних правил класу й школи. Правила, вироблені разом, сприймаються як власні, а не нав'язані, тому може підвищуватися готовність учнів дотримуватися спільно визначених правил. По-третє, важливим

механізмом є використання діалогових способів конструктивного врегулювання міжособистісних конфліктів, що передбачають обговорення ситуації, врахування потреб учасників і спільний пошук прийнятних рішень. Водночас у випадках булінгу, насильства чи загрози безпеці учнів партнерська взаємодія має доповнювати, а не замінювати передбачені законодавством процедури повідомлення, реагування та захисту постраждалих. Довіра між учителем і батьками, відкрите інформування та спільні цілі замість взаємного перекладання відповідальності дозволяють діяти узгоджено, зокрема у випадках булінгу, коли необхідні одночасні дії школи й сім'ї [2; 3, с. 216]. Таким чином, партнерська взаємодія виконує як профілактичну, так і корекційну функцію: може сприяти профілактиці конфліктів і створює безпечні способи їх розв'язання.

Наприклад, на початку навчального року вчитель може організувати спільне обговорення з учнями правил безпечної та поважної взаємодії в класі. Під час такої діяльності школярі визначають, які форми поведінки сприяють відчуттю захищеності, обговорюють способи реагування на образи, приниження чи виключення з групової роботи та формулюють зрозумілі для всіх правила спілкування. Учитель координує обговорення, забезпечує можливість висловитися кожному учаснику й допомагає узгодити спільні домовленості з обов'язковими правилами закладу освіти. Надалі учні разом із педагогом періодично аналізують дотримання домовленостей та обговорюють способи вдосконалення взаємодії. Така практика сприяє розвитку відповідальності, взаємоповаги та усвідомленню особистого внеску кожного у формування безпечного освітнього середовища.

Особливої уваги заслуговує довіра, адже саме вона перетворює формальні правила безпеки на живу практику. Довіра між учителем і учнем виявляється в тому, що дитина відчуває захищеність від приниження, знає, що її почують, і розуміє критерії оцінювання. Для учнів початкової школи, у яких саме формується досвід стосунків із дорослими, це особливо важливо: позитивний досвід взаємодії закладає основу для подальшої довіри до школи як соціального інституту [3, с. 212]. Довіра між учителем і батьками, своєю чергою, ґрунтується на прозорості, регулярному зворотному зв'язку та спільних цілях замість взаємних претензій. Відсутність таких стосунків створює ризики: конфлікти залишаються

прихованими, проблеми виявляються запізно, а відповідальність за безпеку дитини перекладається з однієї сторони на іншу. Партнерська модель створює передумови для подолання зазначених труднощів, адже робить безпеку спільним завданням усіх учасників [1; 3, с. 217].

Безпечне середовище значною мірою залежить від професійних і особистісних якостей педагога, який щодня моделює для дітей зразки взаємодії. Учитель-партнер демонструє повагу до думки дитини, уміє слухати, спокійно реагує на помилки, не вдається до публічного осуду та створює умови, за яких кожен учень відчуває свою значущість [4, с. 399–407]. Така поведінка має виховний ефект: діти засвоюють норми поваги й співпраці не з пояснень, а з реального досвіду стосунків, що може сприяти зменшенню ризиків агресивної поведінки та цькування в учнівському колективі. Тому підготовка й підвищення кваліфікації вчителів мають передбачати розвиток навичок конструктивного спілкування, емоційної саморегуляції та роботи з конфліктами.

Дистанційний і змішаний формати створюють додаткові виклики для безпеки: зменшується безпосередній контакт, складніше помітити емоційні труднощі дитини, з’являються ризики кібербулінгу. Партнерська взаємодія дає змогу частково компенсувати ці ризики через регулярний зворотний зв’язок, спільне з учнями визначення правил поведінки онлайн, залучення батьків до супроводу дитини та чітку комунікацію щодо способів звернення по допомогу. Таким чином, принципи партнерства зберігають свою цінність незалежно від формату навчання й перетворюються на засіб підтримання безпечного простору в цифровому середовищі [2].

Узагальнення теоретичних положень педагогіки партнерства та особливостей формування безпечного освітнього середовища дає підстави виокремити чотири взаємопов’язані педагогічні умови. Першою є розвиток професійної готовності педагога до партнерської взаємодії, що передбачає сформованість комунікативної та емоційно-етичної компетентностей, здатність до конструктивного врегулювання конфліктів, повагу до гідності дитини та дотримання принципів недискримінації. Другою умовою є організація безпечної міжособистісної взаємодії в учнівському колективі через спільне вироблення правил, розвиток культури діалогу, підтримку учнівської ініціативи та формування навичок відповідальної поведінки. Третьою умовою є забезпечення системної політики безпеки на рівні

закладу освіти, що охоплює зрозумілі процедури повідомлення про ризики, належне реагування на випадки насильства та булінгу, доступність психологічної підтримки й узгодженість дій педагогічних працівників та адміністрації. Четвертою умовою є налагодження партнерської взаємодії з родинами учнів через відкриту комунікацюї, регулярний зворотній зв'язок, залучення батьків до профілактичних заходів та спільного пошуку рішень щодо підтримки дітей. Реалізація зазначених умов створює передумови для формування освітнього середовища, в якому фізична, психологічна та соціальна безпека забезпечуються через поєднання організаційних заходів, професійної відповідальності педагогів і культури взаємоповаги.

Орієнтовними показниками психологічної та соціальної безпеки освітнього середовища можуть бути готовність учнів звертатися по допомогу, відкрито висловлювати власну позицію без страху приниження, брати участь у спільному ухваленні рішень, дотримуватися узгоджених правил взаємодії та конструктивно розв'язувати суперечності. Важливими показниками на рівні закладу освіти є доступність механізмів повідомлення про випадки насильства, своєчасність реагування на звернення, систематичність профілактичної роботи й характер взаємодії з родинами. Водночас зазначені показники потребують подальшої операціоналізації та емпіричної перевірки, тому можуть розглядатися як орієнтири для оцінювання, а не як апробована діагностична методика.

Отже, педагогіка партнерства є важливим чинником формування безпечного освітнього середовища, оскільки створює передумови для розвитку довіри, відкритої комунікації, взаємоповаги та спільної відповідальності учасників освітнього процесу. Теоретичний аналіз дав змогу виокремити чотири взаємопов'язані педагогічні умови реалізації партнерського підходу: професійну готовність педагога до конструктивної взаємодії, організацію безпечних міжособистісних стосунків в учнівському колективі, забезпечення системної політики безпеки на рівні закладу освіти та налагодження партнерської співпраці з родинами. Визначено орієнтовні показники психологічної та соціальної безпеки, серед яких готовність учнів звертатися по допомогу, відкритість до діалогу, дотримання спільних правил, участь в ухваленні рішень і доступність механізмів захисту від насильства та булінгу. Обґрунтовано, що педагогіка партнерства не замінює нормативно визначених заходів забезпечення безпеки, а доповнює

їх через розвиток культури взаємоповаги й відповідальної співпраці. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності визначених педагогічних умов і показників психологічної та соціальної безпеки освітнього середовища у практиці закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : посібник / за заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

2. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18.12.2018 р. № 2657-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text (дата звернення: 08.10.2026).

3. Стешиц І. В. Психологічний аспект педагогічного партнерства в контексті Нової української школи. *Габітус.* 2023. № 49. С. 211–217. URL: http://habitus.od.ua/ (дата звернення: 08.10.2026).

4. Апрєлєва І. В., Колосова С. В. Характеристика особистості педагога у контексті реалізації принципів та ідей педагогіки партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2022. Вип. 51. С. 399–407. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/51_2022/62.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

Дарія ХОМКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Миколаївський національний аграрний університет
(м. Миколаїв)
e-mail: dashahomko26@gmail.com

Науковий керівник:
Вікторія ДОНІЙ,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства та суспільних наук
Миколаївський національний аграрний університет
(м. Миколаїв)

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Прийняття рішень є звичною, але дуже важливою складовою життя людини. Щодня ми обираємо, як діяти в тій чи іншій ситуації, оцінюємо можливі варіанти та визначаємо, що для нас є найбільш доцільним. На цей вибір впливають не лише знання, досвід і доступна інформація, а й емоційний стан. Особливо помітним це стає тоді, коли рішення потрібно прийняти швидко, під час стресу або в умовах невизначеності.

Раніше емоції розглядалися як чинник, що може заважати раціональному мисленню. Вважалося, що сильні переживання знижують здатність об’єктивно оцінювати ситуацію та можуть призводити до необдуманих рішень. Сьогодні емоції розглядають ширше. Вони можуть сигналізувати про важливість ситуації, можливу небезпеку або особисте ставлення людини до певного вибору. Тому повністю відокремити емоційну реакцію від процесу прийняття рішення неможливо. Важливіше розуміти, що саме стоїть за емоцією та як вона може впливати на вибір [1, с. 328–330].

У цьому контексті важливим є емоційний інтелект – здатність розпізнавати й розуміти власні емоції, регулювати їх прояви та враховувати емоційний стан інших людей. До його основних складових належать самосвідомість, саморегуляція та емпатія. Важливим є також уміння використовувати емоційну інформацію під час взаємодії з іншими. Дослідниця Л. Онуфрієва зазначає, що емоційна компетентність

пов’язана із самосвідомістю, самоконтролем та емпатією і може впливати на процес прийняття рішень [2, с. 430–431].

Емоційний інтелект не означає, що людина має придушувати власні почуття. Навпаки, спочатку потрібно зрозуміти, що саме вона відчуває і чому виникла така реакція. Наприклад, страх перед певним рішенням може бути сигналом реальної небезпеки, але може виникати й через негативний досвід у минулому або сильну втому. Якщо не розібратися в причині страху, його легко сприйняти як доказ того, що від певного варіанта потрібно відмовитися. Усвідомлення емоції допомагає перевірити таке припущення та подивитися на ситуацію не лише через власні переживання.

Самоусвідомлення тому є однією з важливих умов більш виваженого вибору. Людині важливо розуміти не тільки те, що вона відчуває, а й те, як ця емоція змінює її сприйняття. Наприклад, роздратування може вплинути на ставлення до іншої людини, хоча причина негативної реакції може бути пов’язана з втомою чи попередньою подією, а не з її реальною поведінкою. Усвідомлення цього допомагає відділити факти від особистої емоційної оцінки [1, с. 328].

Не менш важливою є саморегуляція. Вона допомагає людині контролювати свою поведінку навіть тоді, коли емоції є сильними. Це особливо актуально в умовах стресу та невизначеності, коли існує ризик діяти імпульсивно. Науковці З. Ковальчук та Р. Колісник пов’язують емоційний інтелект із саморегуляцією, розпізнаванням емоцій та здатністю підтримувати більш стабільний стан під час прийняття рішень у складних ситуаціях [3, с. 254–255].

Саме рішення можна розглядати як процес, що включає визначення проблеми, пошук інформації, розгляд можливих варіантів, їх оцінювання та вибір найбільш прийнятного рішення. Емоції можуть впливати на кожному з цих етапів [3, с. 254–255]. Наприклад, страх може підштовхувати до уникнення ризику, надмірна впевненість – змушувати недооцінювати можливі наслідки, а образа – впливати на оцінку поведінки іншої людини.

Розвинений емоційний інтелект допомагає помітити такий вплив до того, як він визначить остаточний вибір. Якщо людина розуміє, що зараз діє під впливом сильної емоції, вона може зупинитися, ще раз оцінити

обставини та перевірити своє рішення. При цьому емоцію не потрібно ігнорувати, адже вона також може містити важливу інформацію. Головне – не дозволяти їй автоматично визначати подальші дії.

Окремого значення це набуває під час взаємодії з іншими людьми. Перше враження, симпатія або антипатія можуть впливати на те, як ми сприймаємо людину та оцінюємо її поведінку. Через це особисте ставлення іноді починає переважати над реальними фактами. В. Шарова наголошує на важливості розмежування власного емоційного сприйняття та об'єктивної інформації [1, с. 328]. Якщо людина усвідомлює свою реакцію, їй простіше перевірити, чи справді її висновок підтверджується конкретними фактами.

У таких ситуаціях важливою складовою емоційного інтелекту є емпатія. Вона допомагає зрозуміти, що може відчувати інша людина, і врахувати її позицію під час прийняття спільного рішення. Це особливо важливо під час конфліктів, професійного спілкування та роботи в групі. З. Ковальчук та Р. Колісник зазначають, що емоційний інтелект може сприяти більш конструктивній взаємодії та прийняттю рішень у складних соціальних ситуаціях [3, с. 255–256].

У професійній діяльності вплив емоційного інтелекту стає ще більш помітним. Не завжди є можливість зібрати всю необхідну інформацію та спокійно порівняти всі варіанти. Іноді рішення потрібно приймати швидко, коли інформація є неповною, а ситуація супроводжується ризиком або тиском. Психологи О. Вартанова, І. Бузько та С. Вартанов звертають увагу на поведінкові й когнітивні чинники управлінських рішень, серед яких розглядаються обмежена раціональність і когнітивні викривлення [4].

Отже, навіть велика кількість інформації не гарантує повністю раціонального рішення. На вибір можуть впливати попередній досвід, очікування, ставлення до ризику, рівень упевненості та поточний емоційний стан. Емоційний інтелект не усуває ці чинники, але допомагає людині помітити їх і зрозуміти, наскільки вони впливають на її рішення.

Особливо складними є ситуації, в яких рішення необхідно приймати під час сильного стресу. Емоційне напруження може звужувати увагу, ускладнювати аналіз інформації та змушувати зосереджуватися лише на одному варіанті. У такому випадку здатність розпізнати свій стан і

контролювати поведінку стає важливим психологічним ресурсом. З. Ковальчук та Р. Колісник пов'язують емоційний інтелект із можливістю зберігати більш зважену поведінку в умовах стресу та невизначеності [3, с. 254–257].

Подібний зв'язок простежується і в дослідженнях самоменеджменту. Т. Кожухова розглядає емоційний інтелект як ресурс адаптивного самоменеджменту та пов'язує його із саморегуляцією, поведінковою гнучкістю, соціальною взаємодією і прийняттям рішень в умовах невизначеності [5, с. 231–241]. Це дає підстави розглядати емоційний інтелект не лише як навичку ефективного спілкування, а і як ресурс, який допомагає людині адаптуватися до складних життєвих та професійних обставин.

Разом із тим не варто перебільшувати значення емоційного інтелекту. Він не гарантує правильності кожного рішення. Для обґрунтованого вибору необхідні також знання, досвід, критичне мислення, уміння аналізувати інформацію та передбачати наслідки власних дій. Психологиня Л. Онуфрієва підкреслює, що емоційна компетентність не є універсальною умовою успішності, хоча має важливе значення для професійного розвитку особистості [2, с. 430–441].

Тому емоційний інтелект і раціональне мислення доцільно розглядати як складові, що доповнюють одна одну. Раціональний аналіз допомагає працювати з фактами, порівнювати варіанти та прогнозувати наслідки, а емоційний інтелект – усвідомлювати власний стан, розуміти емоційні сигнали та враховувати реакції інших людей. Їх поєднання дозволяє більш цілісно оцінювати ситуацію та не робити вибір лише під впливом моментних переживань.

Отже, емоційний інтелект має важливе значення для прийняття рішень, оскільки допомагає людині краще розуміти власні емоції, контролювати поведінку та враховувати емоційний стан інших людей. Особливо важливими ці навички є в умовах стресу, невизначеності та конфліктних ситуацій. Водночас емоційний інтелект не замінює раціонального мислення, а доповнює його, допомагаючи поєднувати аналіз фактів із розумінням власних емоцій та реакцій інших людей.

Список використаних джерел:

1. Шарова В. В. Вплив емоцій на прийняття рішень: емоційний інтелект та раціональне мислення. Матеріали до 80-ї звітної студентської наукової конференції. Секція «Факультету психології та соціальної роботи», м. Одеса, 23–25 квітня 2024 р. Одеса : Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, 2024. С. 327–330.

2. Онуфрієва Л. А. Психологічні особливості емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 29. С. 430–441. DOI: 10.32626/2227-6246.2015-29.%25p.

3. Ковальчук З. Я., Колісник Р. Я. Психологічні аспекти ухвалення управлінських рішень в умовах впливу загроз: роль емоційного інтелекту керівників. *Габітус.* 2025. Вип. 71. С. 254–258.

4. Вартанова О. В., Бузько І. Р., Вартанов С. О. Поведінкові особливості прийняття управлінських рішень. *Економіка та суспільство.* 2025. № 79. DOI: 10.32782/2524-0072/2025-79-26.

5. Кожухова Т. В. Емоційний інтелект як інструмент адаптивного самоменеджменту в умовах невизначеності. *Економіка і організація управління.* 2025. № 4 (60). С. 231–241. DOI: 10.31558/2307-2318.2025.4.22.

СЕКЦІЯ № 10.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Анастасія АСЮТІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: anastasia.asjytuna@gmail.com

Науковий керівник:
Надія СЕНЬОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ТА УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків належить до пріоритетів державної політики України, закріплених Законом «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [3] та Стратегією впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року, яка передбачає інтеграцію принципу гендерної рівності в освітню політику, зміст освіти та управління закладами освіти [4]. Заклади загальної середньої освіти є в цьому контексті особливим середовищем: попри переважно жіночий склад педагогічних колективів, у них нерідко зберігається гендерна асиметрія в управлінні, а гендерні стереотипи набувають форми усталених, звичних практик, які здебільшого залишаються непоміченими, – у розподілі обов'язків між заступниками, дорученнях педагогам, уявленнях про «правильний» образ директора.

Гендерні стереотипи розглядаємо як «стійкі, емоційно забарвлені, спрощені уявлення про риси, ролі й види діяльності, нібито властиві

чоловікам і жінкам, які засвоюються з дитинства й визначають життєві та професійні вибори людини більшою мірою, ніж реальні відмінності між статями» [1, с. 15]. Освітнє середовище дуже важливе саме в контексті їх закріплення чи переосмислення, адже «освітні інституції є одним із провідних каналів трансляції гендерних норм» [2, с. 24]. Принципово важливим для аналізу означеної проблеми є положення П. Гліка й С. Фіске про амбівалентний сексизм («поєднує ворожу форму з доброзичливою, опікунською, яка зовні видається позитивною, але так само обмежує професійні можливості жінок» [6, с. 493]). Вплив гендерних стереотипів на управління пояснюють парадигма В. Шейн («думай про менеджера – думай про чоловіка» [7, с. 98]), теорія рольової відповідності А. Іглі та С. Карау («жінка-керівниця опиняється в «подвійній пастці» між стереотипом жіночості й стереотипом лідера» [5, с. 575]), та феномен «скляного ескалатора» («чоловіки у фемінізованих професіях отримують приховані переваги в просуванні» [8, с. 257]).

Було проведено емпіричне дослідження на базі чотирьох закладів загальної середньої освіти Тернопільської області на вибірці з 84 педагогічних працівників (16 представників адміністрації та 68 педагогів). Застосовано інструмент OCAI, адаптовану шкалу амбівалентного сексизму, методику «Образ успішного керівника закладу освіти», авторську анкету «Гендерні практики в управлінні закладом загальної середньої освіти», аналіз документів закладів і фокус-групи; для статистичної обробки використано U-критерій Манна–Вітні, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена та кутовий критерій Фішера.

Установлено, що чоловіки, становлячи 14,7% педагогів, обіймають 37,5% посад в адміністрації ($\varphi^* = 1{,}91$, $p \le 0{,}05$), а функції заступників розподіляються за стереотипним зразком. У наявному профілі організаційної культури домінує ієрархічний тип (40,3 бала), тоді як працівники прагнуть її зміщення в бік кланової (36,8) та адхократичної (24,5) культур; при цьому адміністрація сприймає культуру закладу як значно менш ієрархічну (30,2 бала), ніж педагоги (42,7). Доброзичливий сексизм (2,90 бала) виражений сильніше за ворожий (2,06) і не має статистично значущих статевих відмінностей, тоді як ворожий сексизм у чоловіків статистично значуще вищий, ніж у жінок (2,58 проти 1,94 бала; $U = 318$, $p = 0{,}010$). Образ успішного керівника закладу статистично значуще

збігається зі стереотипним образом чоловіка ($r' = 0{,}61$, $p \leq 0{,}01$) і не збігається з образом жінки ($r = 0{,}33$, $p > 0{,}05$), тобто відтворюється ефект «думай про менеджера – думай про чоловіка».

За даними анкетування, стереотипні практики найпоширеніші у сфері розподілу обов'язків і доручень (3,22 бала за шкалою від 1 до 5), дещо менше – у сферах процедур та організації роботи (2,87), оцінювання й визнання (2,63), а найменше – у сфері комунікації (2,47); найчастіше респонденти погоджувалися з тим, що господарські питання доручають чоловікам, а організацію свят і оформлення приміщень – жінкам. Принципово важливим є виявлений «розрив сприйняття»: за всіма блоками анкети адміністрація оцінює поширеність стереотипних практик нижче, ніж педагоги, а за інтегральним показником ця відмінність статистично значуща (2,36 проти 2,90 бала; $U = 341$, $p = 0{,}021$). Це означає, що ті, хто ухвалює управлінські рішення, найменше помічають їхній стереотипний характер.

Стереотипи позначаються й на кар'єрних домаганнях: серед педагогів лише 12,1% жінок розглядали можливість участі в конкурсі на посаду керівника закладу проти 40,0% чоловіків ($\varphi^* = 1{,}93$, $p \leq 0{,}05$). Інтегральний показник поширеності стереотипних практик статистично значуще пов'язаний із доброзичливим ($\rho = 0{,}35$) і ворожим ($\rho = 0{,}31$) сексизмом, маскулінізованістю образу керівника ($\rho = 0{,}33$) та ієрархічністю організаційної культури ($\rho = 0{,}41$; для всіх коефіцієнтів $p \leq 0{,}01$), що узгоджується з теоретично обґрунтованим уявленням про цикл взаємопідсилення механізмів впливу стереотипів.

Інтерпретацію кількісних результатів поглиблюють дані фокус-груп і аналізу документів. Представники адміністрації здебільшого не вважали розподіл функцій заступників за статевою ознакою проблемою, пояснюючи його тим, що «так історично склалося»; учасниці описували подвійні стандарти, за яких їхня вимогливість сприймається як «надмірна суворість», тоді як аналогічна поведінка колег-чоловіків – як «справжня керівна позиція», а своє рішення не претендувати на посаду директора пов'язували з неможливістю поєднати ненормований робочий день із доглядом за дітьми чи старшими родичами. Принцип недискримінації закріплено в документах усіх закладів, проте жоден із них не збирає гендерно дезагрегованих даних про розподіл посад, доручень і заохочень, тож асиметрія залишається непоміченою й сприймається як «природна».

На основі отриманих результатів розроблено програму подолання гендерних стереотипів «Рівні можливості – спільний успіх». У межах програми заплановано гендерний аудит закладу, запровадження анонімного зворотного зв'язку від колективу до адміністрації, перегляд розподілу обов'язків за принципом компетентності, наставництво для педагогів, які виявляють інтерес до управлінської діяльності, та збирання гендерно дезагрегованих даних.

Отже, гендерні стереотипи в організаційній культурі закладу загальної середньої освіти виявляються передусім не у відкрито сексистській комунікації, а в усталених управлінських практиках, підтримуються доброзичливим сексизмом, маскулінізованим образом керівника та ієрархічною культурою й здебільшого залишаються непоміченими адміністрацією. Їх подолання потребує не лише просвітницьких заходів, а насамперед зміни конкретних практик розподілу обов'язків, оцінювання й організації роботи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією розробленої програми в межах формувального експерименту та розширенням вибірки на заклади різних регіонів.

Список використаних джерел:

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посібник. Київ : Академія, 2004. 308 с.

2. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.

3. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15 (дата звернення: 06.10.2026).

4. Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022–2024 роки з її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 20.12.2022 р. № 1163-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-р (дата звернення: 06.10.2026).

5. Eagly A. H., Karau S. J. Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review.* 2002. Vol. 109, no. 3. P. 573–598.

6. Glick P., Fiske S. T. The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1996. Vol. 70, no. 3. P. 491–512.

7. Schein V. E. The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology.* 1973. Vol. 57, no. 2. P. 95–100.

8. Williams C. L. The glass escalator: hidden advantages for men in the «female» professions. *Social Problems.* 1992. Vol. 39, no. 3. P. 253–267.

Роман ВЛАСЕНКО,
курсант 4 курсу, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)
e-mail: vlasenkoroman05@gmail.com
Олександр ЖАДАН,
курсант 4 курсу, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)
e-mail: sanyazadan11@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга МИРОНЕНКО,
старший викладач кафедри фундаментальних дисциплін
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
імені Героїв Крут (м. Київ)

ЦИФРОВА БЕЗПЕКА ТА КІБЕРСТІЙКІСТЬ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У 2025 році команда CERT-UA опрацювала 5927 кіберінцидентів, на 37,4 % більше, ніж у 2024 році. Серед головних загроз року Національний координаційний центр кібербезпеки називає фішинг із генеративним штучним інтелектом і масову компрометацію облікових записів, а основним джерелом атак лишаються російські хакерські угруповання [1]. Ті самі методи зловмисники застосовують проти закладів освіти. З 2022 року викладачі ведуть значну частину занять у Moodle, Google Workspace і Microsoft 365, тож через скриньку одного працівника нападник дістається журналів оцінок і хмарних дисків кафедри. Водночас заклад як володілець персональних даних тисяч людей, серед них неповнолітніх, зобов’язаний ці дані захищати [2].

У листопаді 2025 року CERT-UA розслідувала атаку угруповання UAC-0241 на один із закладів вищої освіти Сумщини. Зловмисники розіслали закладам освіти і органам влади лист «Наказ № 332» зі справжньої Gmail-скриньки університету, на якій не було двофакторної автентифікації. Ярлик із вкладеного архіву через штатні mshta.exe і PowerShell встановлював програми для викрадення паролів і файлів та бекдор GAMYBEAR. Перше

зараження сталося ще 26 травня, коли користувач закладу відкрив лист нібито від Управління ДСНС у Сумській області. Пів року керівництво не знало, що сторонні мають доступ до комп'ютерів університету й можуть атакувати з них інші організації. CERT-UA пов'язує такі випадки з тим, що відповідальні особи нехтують базовими налаштуваннями захисту Windows і не повідомляють команду про інциденти [3].

Антивірус і складний пароль зменшують шанс проникнення, проте нічого не підказують керівникові, коли нападник уже в мережі. Для такої ситуації NIST пропонує поняття кіберстійкості: здатності системи передбачати несприятливі події, витримувати атаки, відновлюватися після них і пристосовуватися до нових умов [4, p. 1]. Український закон теж відносить до кіберзахисту відновлення сталості та надійності роботи систем після атак [5, ст. 1]. Для закладу освіти кіберстійкість означає, що заняття тривають і після шифрування сервера чи зламу пошти.

Будувати таку роботу керівнику зручно за NIST Cybersecurity Framework 2.0. Документ ділить кіберзахист на шість функцій: урядування (Govern), ідентифікацію, захист, виявлення, реагування та відновлення [6]. Функцію Govern розробники додали у версії 2.0, і вона закріплює відповідальність за кіберризики за керівництвом організації.

В. Биков, О. Буров і Н. Дементієвська вважають найнебезпечнішою загрозою для учасників освітнього процесу соціальну інженерію [7, с. 313]. І. Вербовський та О. Шелуха серед типових проблем українських закладів освіти називають низьку цифрову культуру персоналу та відсутність стандартних протоколів реагування на інциденти [8, с. 316]. З огляду на це пропонуємо п'ять заходів, які не потребують великого бюджету.

1) Увімкнути двофакторну автентифікацію для всіх службових облікових записів, у першу чергу для пошти та адміністраторів LMS. М. Швардак вважає її обов'язковою для викладачів і керівництва [9].

2) Заборонити звичайним користувачам запуск mshta.exe, файлів HTA і JS, Windows Script Host і PowerShell. Адміністратор налаштовує це груповими політиками Windows без витрат, а CERT-UA радить такі обмеження понад два роки [3].

3) Зберігати резервні копії журналів, курсів і баз персональних даних за правилом 3-2-1 з однією копією поза мережею закладу та раз на семестр перевіряти відновлення. План відновлення після кібератаки доцільно

поєднати з планом на випадок тривалого знеструмлення: в обох сценаріях керівник вирішує, де й на чому викладач продовжить заняття.

4) Призначити наказом відповідального за кіберзахист і прописати порядок повідомлення CERT-UA про інциденти. У 2025 році держава запровадила посади керівників з кіберзахисту в органах влади [1]; закладу освіти вистачить одного працівника з цими обов'язками.

5) Раз на квартал проводити для працівників коротке заняття з кібергігієни на реальних прикладах, як-от лист «Наказ № 332». Курсанти та студенти спеціальності «Кібербезпека» могли б вести такі заняття в школах і коледжах свого міста як частину навчальної практики.

Отже, фішинг у 2025 році став основним способом початкового проникнення в мережі українських організацій [1], і сумський інцидент теж почався з листа. Тому двофакторна автентифікація та навчання персоналу дають закладу освіти найбільший результат за найменших витрат. Кіберстійкість закладу залежить від керівника так само, як від адміністратора: керівник затверджує план відновлення і призначає відповідального.

Список використаних джерел:

1. Огляд національної системи кібербезпеки України 2025 : аналітичне дослідження / Національний координаційний центр кібербезпеки при Раді національної безпеки і оборони України. Київ, 2026. 61 с. URL: https://rnbo.gov.ua/files/2026/NATIONAL_CYBER_SCC/kiber_2025.pdf (дата звернення: 07.10.2026).

2. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 р. № 2297-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17 (дата звернення: 07.10.2026).

3. Кібератака UAC-0241 у відношенні навчального закладу на сході України з використанням програмного засобу GAMYBEAR (CERT-UA#18329). CERT-UA. 2025. URL: https://cert.gov.ua/article/6286219 (дата звернення: 07.10.2026).

4. Ross R., Pillitteri V., Graubart R., Bodeau D., McQuaid R. Developing Cyber-Resilient Systems: A Systems Security Engineering Approach. NIST, Special Publication 800–160, Vol. 2, Rev. 1. Gaithersburg, MD : National

Institute of Standards and Technology, 2021. DOI: https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-160v2r1.

5. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 р. № 2163-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19 (дата звернення: 07.10.2026).

6. The NIST Cybersecurity Framework (CSF) 2.0. NIST CSWP 29. Gaithersburg : National Institute of Standards and Technology, 2024. DOI: https://doi.org/10.6028/NIST.CSWP.29.

7. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Дементієвська Н. П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. № 2, т. 70. С. 313–331. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2876 (дата звернення: 07.10.2026).

8. Вербовський І., Шелуха О. Управління кіберризиками в освітньому середовищі. *Економіка. Управління. Інновації.* 2025. № 2 (37). С. 316–336. DOI: https://doi.org/10.35433/ISSN2410-3748-2025-2(37)-19 (дата звернення: 07.10.2026).

9. Швардак М. В. Кібербезпека у цифровому освітньому просторі. *Науковий часопис Хортицької національної академії*. 2025. Вип. 1 (12). С. 26–33. DOI: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2025-12-2 (дата звернення: 07.10.2026).

Тетяна ВОЛОЛОВЦЕВА,
методист навчально-методичної лабораторії
управлінської діяльності та забезпечення якості освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради» (м. Одеса)
e-mail: vololovceva.tatiana@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ: ІНСТРУМЕНТИ МОНІТОРИНГУ ТА ОЦІНЮВАННЯ

Організація змішаного формату в сучасних закладах освіти вже давно вийшла за межі простого поєднання звичайних уроків і публікації завдань на електронних платформах. Наразі це ключовий управлінський виклик. Директору чи заступнику директора важливо не лише технічний факт проведення заняття, а й те, чи засвоюють учні матеріал на належному рівні за такої організації освітнього процесу.

Чинна нормативна база та розгорнуті рекомендації Державної служби якості освіти націлюють школи на побудову дієвих внутрішніх систем забезпечення якості. Однак на практиці моніторингові процедури іноді зводяться до формального контролю або нагромадження звітів, які залишаються без належного аналізу. Запропонований підхід орієнтований на збір виключно тієї інформації, яка слугує підґрунтям для прийняття конкретних управлінських рішень.

Перш ніж розпочинати будь-які перевірки, адміністративній команді варто дати відповіді на три базові запитання:

- Що саме підлягає вимірюванню?
- Які інформаційні джерела забезпечувати максимальну об’єктивність?
- Які конкретні управлінські кроки будуть зроблені за підсумками аналізу?

Для всебічного оцінювання умов змішаного навчання доцільно зосередитися на шести пріоритетних напрямках:

- **Освітні досягнення.** Аналізуються не просто фінальні оцінки у класному журналі, а загальна динаміка та характер поширених помилок у діагностичних роботах.

- **Рівень залученості.** Оцінюється не лише факт присутності під час онлайн-трансляцій, а й ступінь активності у виконанні завдань асинхронного характеру та якість комунікації.
- **Педагогічна діяльність.** Досліджуються чіткість і доступність інструкцій викладача, збалансованість щоденного навантаження та змістовність коментарів до виконаних робіт.
- **Цифрова інфраструктура.** Перевіряється зручність пошуку необхідних навчальних матеріалів на платформах для учнів та батьків, а також відсутність інформаційного безладу.
- **Зворотній зв'язок.** Здійснюється моніторинг через експрес-опитування здобувачів освіти та їх законних представників для виявлення прихованих бар'єрів.
- **Академічна доброчесність.** Створюються умови, за яких завдання заохочують критичне мислення, унеможливлюючи примітивне списування чи автоматичну генерацію відповідей за допомогою штучного інтелекту.

Таблиця 1

Робоча матриця управлінського моніторингу

Напрям	Що вимірюємо	Як збираємо дані	Можливе рішення керівника
Освітні результати	Динаміка успішності, характерні труднощі	Аналіз робіт діагностичного характеру	Коригування календарно-тематичного планування, організація консультацій
Залученість	Активність у синхронному та асинхронному режимах	Нагляд, моніторинг здачі завдань	Зміна форматів завдань, залучення класного керівника
Педагогічна діяльність	Рівень навантаження, зрозумілість критеріїв	Відвідування занять, внутрішній самоаналіз вчителів	Надання методичної підтримки, поширення кращих практик
Цифрове середовище	Доступність і логічна структурованість матеріалів	Експертна оцінка електронних курсів	Затвердження єдиних вимог для педагогічного колективу
Зворотній зв'язок	Оперативність та об'єктивність оцінювання	Анкетування учнів та батьків	Колективне обговорення на засіданні методичних структур

Напрям	Що вимірюємо	Як збираємо дані	Можливе рішення керівника
Доброчесність	Самостійність під час виконання завдань	Вибіркові перевірки, педагогічне спостереження	Переорієнтація на творчі та аналітичні завдання

Управлінський цикл забезпечення якості має функціонувати за принципом замкненого кола: *постановка цілей → збирання емпіричних даних → визначення першопричин → ухвалення рішень → впровадження коригувальних заходів → контрольний переріз.* Яскравим прикладом практичного застосування є ситуація фіксації зниження успішності учнівського колективу. Замість безпідставних звинувачень педагога доцільно комплексно зіставити рівень складності матеріалу, стабільність інтернет-зв'язку, загальний обсяг домашньої роботи та думки самих здобувачів освіти. Лише багатофакторний аналіз дозволяє знайти реальне вирішення проблеми.

Отже, управління якістю змішаної форми навчання має спиратися на постійний моніторинг, а не на поодинокі контрольні заходи.

Раціональний аналіз спрямований на результат: кожен зібраний показник зобов'язаний давати відповідь на практичне запитання про подальші кроки.

Застосування запропонованої матриці надає адміністрації можливість побачити об'єктивну ситуацію в закладі та оперативно реагувати на зміни.

Список використаних джерел:

1. Державна служба якості освіти України. Алфавіт для директора Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загального середнього освіти. *Державна служба якості освіти України* : веб-сайт. 2021. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf (дата звернення: 08.10.2026).
2. Дослідження якості організації освітнього процесу у 2023/2024 навчальному році. *Державна служба якості освіти України* : веб-сайт. 2024. URL: https://sqe.gov.ua/osvita-war-2023/ (дата звернення: 08.10.2026).
3. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни. *Державна служба якості освіти України* : веб-сайт. 2022.

URL:https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/ (дата звернення: 08.10.2026).

4. Методика оцінювання освітніх та управлінських процесів закладів загального середнього освіти. *Державна служба якості освіти України* : веб-сайт.2021. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/10/Metodika.pdf (дата звернення: 08.10.2026).

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 08.10.2026).

6. Формування внутрішньої системи забезпечення якості в закладах загального середнього освіти. *Державна служба якості освіти України* : веб-сайт. 2025. URL: https://sqe.gov.ua/formuvannya-vnutrishnoyi-systemy-zabezpechennya-yakosti-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osvity/ (дата звернення: 08.10.2026).

Оксана ГОРІШНА,
доктор філософії,
старший викладач кафедри інформаційної діяльності та
соціальних наук
Тернопільського національного технічного університету
Імені Івана Пулюя (м. Тернопіль)
e-mail: gorishna83@gmail.com

ГУМАНІСТИЧНИЙ ВИМІР УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ

Повномасштабне вторгнення докорінно змінило умови функціонування закладів вищої освіти. Загроза життю, вимушена релокація закладів освіти, руйнування інфраструктури, тривала невизначеність та психоемоційне навантаження зумовили необхідність постійного перегляду управлінських рішень. Традиційно управління змінами орієнтується на організаційні результати: оптимізацію процесів, раціональне використання ресурсів, упровадження нових технологій, удосконалення управлінської структури та досягнення визначених показників діяльності [3]. В умовах кризи така логіка є необхідною, але недостатньою, оскільки орієнтація лише на функціональну стійкість університету може призвести до втрати людського ресурсу, довіри та внутрішньої згуртованості учасників освітнього процесу.

Гуманізм у соціальних концепціях утверджує людину, її гідність, свободу, права та можливості самореалізації як базові цінності суспільного розвитку [2]. З цієї точки зору, гуманізація управління означає орієнтацію не лише на бажані результати, а й на збереження людського ресурсу, його внутрішнього потенціалу в академічному процесі соціальних взаємодій.

Сьогодні, у надскладний для країни час особливої уваги набуває *гуманістичний вимір управління змінами,* що зосереджується над особистістю кожної людини як суб'єкта організаційних змін. Варто зазначити, що в умовах воєнних конфліктів і тотальної руйнації сталого устрою життя суспільства не йдеться про зниження ефективності або якості освітнього процесу, а про їх гармонійне поєднання із людиноцентричними орієнтирами, а саме: провідництвом, гідністю, терпимістю, безпекою,

толерантністю, які формують цілісну особистість кожного здобувача вищої школи [1].

Відтак, на наш погляд, управління змінами було б варто розглядати як цілеспрямований процес впливу всіх зацікавлених сторін на освітнє середовище з метою ініціювання та підтримки змін і пошуку більш гнучких моделей взаємодії в умовах не лише воєнних, але й соціальних криз.

У цій площині гуманістичний вимір управління змінами у ЗВО можна розкрити через систему взаємопов'язаних управлінських векторів, які формують нові пріоритети сучасної і повоєнної освіти:

- *емпатійне лідерство,* яке передбачає створення керівником сприятливих умов для розвитку мотивації та внутрішньої стійкості здобувачів та науково-педагогічних колективів країни. У даному контексті керівника варто розглядати як координатора дій, провідника змін та наставника, що стимулює міжособистісну взаємодію та окреслює нові шляхи трансформацій. На наш погляд, емпатія є фундаментальною основою сучасного лідерства, яка зосереджується на емоційному та психологічному благополуччі. Керівникам варто розуміти, що людський потенціал – це не лише ресурс реалізації змін, а основа стратегічного розвитку закладу освіти;

- *адаптивність освітнього процесу в умовах кризових змін* – це явище, яке відображає гнучкість системи управління відповідно до потреб навколишнього середовища, зберігаючи цілісність освітнього процесу. Так як в умовах воєнного часу, щоденних викликів і загроз вища школа не може функціонувати за єдиним сталим алгоритмом, гуманістичний вимір управління передбачає варіативність рішень: поєднання різних форм навчання, віртуалізація освітніх аудиторій, необмежений доступ до навчальних матеріалів, індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти, тощо. На наше глибоке переконання саме гнучкість дозволяє створити такі сприятливі умови, за яких кожна людина може реалізувати свій науковий та творчий потенціал задля майбутнього розвитку суспільства;

- *толерантність та відкритість діалогічної взаємодії* – саме ці зауважені аспекти, як правило, пов'язані зі створенням такого мотиваційного середовища вищої школи, де учасники освітнього процесу мають можливість бути почутими і не бояться осуду за інакодумство.

В умовах невизначеності і емоційного вигоряння колективу своєчасне пояснення важливих змін, прогнозування можливих результатів і відкрите обговорення майбутніх ризиків знижує рівень недовіри колективу до нововведень, формуючи імідж адміністрації закладу освіти;

- *соціальна відповідальність* – це фундаментальний фактор, який відображає залученість закладу освіти до соціального життя громади, регіону тощо. Будь-який заклад освіти не може існувати поза соціумом так як саме суспільство диктує вектори його розвитку та є замовником і споживачем його послуг. У даному контексті гуманістичний вимір реалізується через ініціювання і підтримку соціальних стартапів, волонтерську діяльність та популяризацію знань і результатів власних наукових досліджень у медіапросторі, бізнесі та промисловості;

Гуманістичний підхід дає змогу нам переосмислити саме поняття управління змінами в освітньому процесі вищої школи. У звичайних умовах його можна пов’язувати, передусім, із досягненням запланованих організаційних результатів, високих рейтингів або освітніх показників. Однак, сьогодні цього вже недостатньо, поняття безпека, цінності особистості та збереження людського добробуту відіграють ключову роль у будь-якій сфері життя суспільства. І на завершення, варто нам зауважити, що успішною можна вважати таку зміну, яка одночасно забезпечує адаптивність та стійкість закладу і не призводить до втрати людського потенціалу, довіри та суб’єктності учасників освітнього процесу.

Отже, гуманістичний вимір управління змінами у закладах вищої освіти в умовах воєнних дій полягає у переході від управління змінами як необхідністю до управління змінами як відповідальністю перед людиною. Такий підхід передбачає поєднання адміністративної стійкості із людяністю, організаційної ефективності з турботою, управлінської визначеності із гнучкістю, а формального залучення учасників освітнього процесу з реальним діалогом.

Список використаних джерел:

1. Боднар О. С., Горішна О. М. Сутність та взаємозв’язок основних понять теорії управління змінами в освіті у філософсько-соціальному аспекті. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка :*

електрон. наук. фах. вид. 2020. Вип. 8 (15) URL: https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/191 (дата звернення: 08.10.2026).

2. Горішна О., Паласюк М. Генезис розвитку гуманістичних ідей у філософських та соціальних концепціях. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2024. Т. 16, №2. С. 28–35. DOI: https://doi.org/10.15421/352443 (дата звернення: 08.10.2026).

3. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., & Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. *Applied Linguistics Research Journal.* 2021. Vol. 5 (8). P. 26–35.

Надія ДАНІК,
викладач кафедри української мови і славістики
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nadiiadanik@ukr.net

МЕТОДИ НАВЧАННЯ: МИНУЛЕ ДЛЯ МАЙБУТНЬОГО

У системі методів навчання XX–XXI ст. особливе місце посідає метод проєктів – один із небагатьох методів, що виник як цілісна педагогічна концепція на початку минулого століття і, попри неодноразові трансформації та періоди призабуття, зберігає актуальність і сьогодні. Дослідження походження методу проєктів, специфіки його застосування в системі середньої освіти першої третини XX ст., зокрема в польських гімназіях Галичини 1900–1939 рр., та порівняння з його сучасними формами дає змогу простежити закономірності розвитку освітньої практики й визначити перспективи вдосконалення проєктного навчання в українській школі.

Питання становлення та розвитку методу проєктів розкрито в працях, присвячених дидактичним пошукам кінця XIX – початку XX ст. [1; 2]. Дослідники зазначають, що метод почав складатися наприкінці XIX ст. у США, а серед його творців – філософ і педагог Дж. Дьюї, який обґрунтував ідею навчання через дію (learning by doing), та його послідовник В. Кілпатрик, який 1918 р. оформив «проєктну систему» як окремий метод [2]. В Україні метод проєктів поширився на початку 1920-х рр. як результат пошуків активізації навчальної роботи, зв’язку навчання з життям і трудового виховання учнів [2]. Питання функціонування системи методів навчання, зокрема методу проєктів, у польських гімназіях Галичини 1900–1939 рр. потребує окремого історико-педагогічного аналізу на основі архівних джерел.

Основна ідея методу проєктів полягала в намаганні перетворити «школу навчання» на «школу життя», де учні набувають знань у процесі практичної праці, а не пасивного засвоєння готового матеріалу [1]. Навчальні предмети в класичному варіанті методу відкидалися, натомість створювалися комплексно-проєктні програми, які учні виконували під керівництвом учителя, самостійно плануючи свою діяльність і засоби її

виконання [1]. Провідну роль у теоретичному обґрунтуванні методу відіграли Дж. Дьюї, В. Кілпатрик та Е. Коллінгс [1; 2].

У міжвоєнний період ідеї «нового виховання» та активних методів навчання поширювалися й у європейській, зокрема польській, шкільній системі, до якої на той час входили й гімназії Галичини. Це дає змогу показати, що метод проєктів не був суто американським чи радянським явищем, а становив частину загальноєвропейського руху за оновлення шкільної дидактики першої третини XX ст.

Аналіз праць польських дидактів міжвоєнного періоду засвідчує, що метод проєктів був не поодиноким запозиченням, а органічною частиною тогочасної дидактичної думки. Так, Б. Наврочинський підкреслював, що метод проєктів сприяв громадянському та моральному вихованню учнів, спрямовуючи їх на усвідомлення того, яку користь вони можуть принести іншим. Г. Ровід у праці «Szkoła twórcza» (1931) розглядав метод проєктів і «Віньєтка-план» як основу індивідуальної та групової діяльності учнів, спрямованої на вивчення проблеми з різних сторін, «подібно до того, як це відбувається в реальному житті». Вимоги, які Г. Ровід висував до «творчої школи» – самостійність, активність, ініціатива, творчість учня, – суголосні з компетентнісними орієнтирами сучасної української школи.

М. Барановський ще наприкінці XIX ст. виокремив три головні форми навчання – виклад (монологічна форма), запитання (катехетична форма) та розмову (діалог), заклавши класифікаційну основу, якою послуговувалися наступні покоління дидактів. К. Твардовський визначав навчання як систематичну, спланована діяльність, спрямовану на розвиток інтелектуальних здібностей учня, а А. Даниш і К. Крулінський розробляли й деталізували аналітичний, синтетичний, індуктивний, дедуктивний та генетичний методи, наголошуючи на ролі логіки в засвоєнні матеріалу. Л. Зажецький одним із перших серед польських дидактів звернув увагу на потребу активних методів навчання – зокрема лабораторних вправ, – які сприяють не відтворенню, а творчому мисленню учня, водночас зауваживши, що навіть традиційний катехитичний метод має набувати форми живого діалогу, а не механічного відтворення питань і відповідей. К. Сосницький пішов далі, чітко розмежувавши ролі учасників навчального процесу: роль учня – передусім активна, тоді як роль учителя зводиться більшою мірою до контролю й спрямування діяльності. Саме на цьому тлі

поступового зміщення акценту з передачі готового знання на активність і самостійність учня в польській дидактиці 1900–1930-х рр. і сформувалося сприятливе підґрунтя для утвердження методу проєктів як окремого, цілісного підходу, що його найповніше обґрунтували Б. Наврочинський і Г. Ровід.

У сучасній школі проєктне навчання активно поєднується з компетентнісним і міждисциплінарним підходами, зокрема реалізується в контексті STEM/STEAM-освіти. Проєктна діяльність спрямована на залучення учнів до дослідницької та практичної роботи, формування компетентностей і застосування знань для розв’язання практичних завдань [7; 8]. На відміну від історичної моделі методу проєктів, яка передбачала створення комплексно-проєктних програм замість традиційної організації навчання за окремими предметами, у сучасній школі проєктна діяльність переважно інтегрується в освітній процес як один із методів і засобів навчання [1; 7].

Водночас цифровізація освіти розширює можливості організації проєктної діяльності: цифрові платформи, засоби дистанційної комунікації та онлайн-ресурси забезпечують доступ до додаткової інформації, спільної роботи й представлення результатів навчальної діяльності. Дослідження сучасної цифровізації освіти засвідчують також можливості персоналізації навчання та розширення освітньої взаємодії за межі традиційного навчального середовища [6].

Порівняння історичного та сучасного етапів розвитку методу проєктів дає підстави стверджувати, що його основною характеристикою залишається орієнтація на активну, самостійну та практично спрямовану діяльність учня. Водночас істотно змінилася форма реалізації методу: від спроби побудувати навчальний процес на основі комплексно-проєктних програм на початку ХХ ст. до інтеграції проєктної діяльності в сучасну компетентнісно орієнтовану модель навчання [1; 2; 7]. Історичний досвід застосування методу проєктів, зокрема в освітньому просторі Галичини міжвоєнного періоду, дає змогу простежити особливості впровадження активних методів навчання та використати цей досвід для осмислення можливостей сучасної проєктної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Метод проектів за рубежем: минуле та сучасне. *Освіта.UA* : портал. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/1405/ (дата звернення: 16.09.2026).

2. Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х років / уклад.: В. О. Гайдей, О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська. Сер. «Педагогічні републікації». Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. Вип. 6. 192 с.

3. Методи навчання та їх класифікація. Прийом навчання. *Всеосвіта* : освітній портал. URL: https://vseosvita.ua/library/metodi-navcanna-ta-ih-klasifikacia-prijom-navcanna-504178.html (дата звернення: 16.09.2026).

4. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник (Розділ: «Традиційні методи навчання. Словесні методи навчання: розповідь»). URL: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=182 (дата звернення: 16.09.2026).

5. Основні методики навчання. *Освіта.UA* : портал. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14479/ (дата звернення: 16.09.2026).

6. Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. *Академічні візії.* 2024. Вип. 38. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/download/1561/1444/1467 (дата звернення: 16.09.2026).

7.Братосевська С. В. Реалізація STEM-освіти через проектну діяльність (з досвіду роботи). URL: https://yakistosviti.com.ua/userfiles/file/web-stem-shkola/24_serpnia/Bratoshevska_Svitlana_Viktorivna/1_Realizatsiya_STEM-osvity_cherez_proektnu_diyalnist.PDF (дата звернення: 16.09.2026).

8.STEM – світ інноваційних можливостей. Реалізація проєктного навчання. URL: https://yakistosviti.com.ua/userfiles/file/stem-svit_mozlyvostey.pdf (дата звернення: 16.09.2026).

Ірина ДУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: irinaduk2@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана БОДНАР,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ІЗ СОЦІАЛЬНИМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Сучасний заклад освіти дедалі менше нагадує автономну установу, життя якої обмежується уроками, педагогічними радами та внутрішніми заходами. Школа, ліцей, гімназія чи заклад дошкільної освіти функціонують усередині громади і щодня взаємодіють із сім'ями вихованців, органами місцевого самоврядування, соціальними службами, культурними установами, громадськими організаціями, медичними закладами, волонтерами, підприємцями. Тому якість освіти залежить не лише від професійності педагогів, а й від того, наскільки заклад уміє використовувати можливості соціального середовища та водночас бути корисним для нього.

У науковій літературі така взаємодія розглядається через категорії соціального та педагогічного партнерства. О. Оксенюк визначає соціальне партнерство як спосіб інтеграції інтересів суб'єктів суспільних відносин і наголошує на переході від простого контакту школи з громадою до системної спільної діяльності [3, с. 207–208]. Ми вважаємо принциповим саме цей перехід. Запрошення представника громади на шкільне свято ще не створює партнерства. Воно виникає тоді, коли сторони мають спільну проблему, домовляються про результат, розподіляють роботу та несуть відповідальність за виконання домовленостей.

Актуальність соціального партнерства в освіті сьогодні пов'язана також зі зміною самої ролі закладу освіти в житті територіальної громади. Розглядаємо його не лише як форму співпраці між окремими установами, а як спосіб поєднання різних соціальних ресурсів навколо потреб дитини та розвитку місцевої спільноти. Особливого значення такий підхід набуває в українських реаліях, коли заклади освіти працюють за суттєво різних демографічних, безпекових та економічних умов. Скорочення чисельності населення в окремих громадах, внутрішня міграція, поява значної кількості сімей зі статусом внутрішньо переміщених осіб, зміна професійної структури населення, потреба в соціальній адаптації дітей, повернення ветеранів до громад створюють ситуації, які неможливо розв'язувати виключно педагогічними засобами. За цих обставин соціальне партнерство набуває функції об'єднання компетентностей: педагог знає освітні потреби дитини, представники соціальної сфери володіють інструментами соціального супроводу, громадські організації мають досвід реалізації суспільних ініціатив, місцевий бізнес може забезпечувати експертну, матеріальну або профорієнтаційну підтримку, а органи місцевого самоврядування здатні пов'язувати окремі ініціативи зі стратегією розвитку громади.

Водночас партнерство не повинно будуватися за моделлю, в якій школа постійно виступає прохачем ресурсів. Не менш важливо визначити, що сам заклад може запропонувати соціальному середовищу: приміщення для суспільно корисних заходів, інтелектуальний потенціал педагогів, учнівські дослідницькі ініціативи, інформаційні ресурси, культурні події, цифрову підтримку старших мешканців, волонтерські проєкти. Наприклад, учні можуть допомагати літнім людям опановувати електронні сервіси, створювати цифровий літопис населеного пункту, досліджувати локальні екологічні проблеми або розробляти інформаційні матеріали для громади. У цьому разі змінюється сама логіка відносин: замість односторонньої допомоги закладу освіти виникає взаємний обмін ресурсами й компетентностями.

Вважаємо, що перспективною ознакою такого партнерства є його сталість. Якщо співпраця припиняється після одного заходу або залежить винятково від особистої ініціативи директора чи окремого вчителя, вона залишається ситуативною. Стійка модель передбачає закріплення

партнерських зв'язків у плануванні роботи закладу, визначення координаторів, регулярний перегляд потреб і можливостей сторін та накопичення спільного досвіду. Саме за таких умов соціальне партнерство перестає бути додатковим напрямом виховної роботи й поступово стає складником організаційної культури закладу освіти.

Першим механізмом розвитку взаємодії є постійна комунікація. Її не варто зводити до інформування батьків про оцінки або публікації фотографій на сторінці закладу. Комунікація має працювати у двох напрямах. Школа повідомляє про свої потреби, рішення і можливості, але так само регулярно запитує думку учнів, батьків і громади. Для цього придатні короткі електронні опитування, відкриті зустрічі директора, батьківські кав'ярні, учнівські форуми, громадські обговорення, скриньки пропозицій, тематичні зустрічі з мешканцями мікрорайону. Партнерська взаємодія потребує довіри, взаєморозуміння та реального залучення сторін до прийняття рішень [1, с. 4–6].

Наприклад, якщо біля школи існує небезпечний пішохідний перехід, проблему доцільно перетворити на спільний проєкт. Учні можуть дослідити інтенсивність руху, позначити небезпечні ділянки на карті, провести опитування батьків. Адміністрація узагальнює результати, батьківська спільнота допомагає сформулювати звернення, а орган місцевого самоврядування розглядає можливість встановлення освітлення, дорожніх знаків або додаткового регулювання руху. Освітній результат тут поєднується із соціальним: діти отримують досвід громадянської участі, а громада - конкретні дані для розв'язання локальної проблеми.

Другим механізмом є проєктна співпраця. Вона особливо цінна тим, що переводить взаємодію зі сфери розмов у площину спільної дії. Л. Попович пов'язує ефективність партнерства з діалогом, компромісом, розподілом діяльності, кооперацією та спільною відповідальністю [4, с. 167–169]. Практичним втіленням можуть бути екологічні акції, облаштування пришкільного простору, благодійні ярмарки, краєзнавчі експедиції, волонтерські ініціативи, шкільні медіа, профорієнтаційні проєкти.

Так, місцевий музей може стати партнером учнівського дослідження історії громади. Старшокласники записують спогади мешканців, оцифровують родинні фотографії, готують подкасти або інтерактивну карту.

Бібліотека надає краєзнавчі матеріали, музей допомагає перевірити факти, учитель координує дослідницьку роботу. Результатом стає не формальний «захід до пам'ятної дати», а створений дітьми продукт, яким може користуватися громада.

Третій механізм полягає у включенні соціальних партнерів безпосередньо в освітній процес. Йдеться не про заміну вчителя зовнішніми фахівцями, а про розширення навчального середовища. Підприємець може провести практикум із фінансової грамотності, журналіст – майстерню з перевірки інформації, лікар – заняття з домедичної грамотності, працівник бібліотеки – тренінг з інформаційного пошуку. На уроці математики учні можуть опрацьовувати реальні статистичні дані громади, на географії – досліджувати її просторовий розвиток, на інформатиці – створювати електронну карту доступності громадських об'єктів. Навчальна задача за таких умов перестає бути відірваною від життя.

Окремої уваги потребує взаємодія із сім'єю. Вона залишається найближчим до закладу освіти соціальним середовищем дитини. Н. Алендарь, О. Семенов і Н. Семенова наголошують, що партнерство закладу та сім'ї набуває особливої ваги за нестабільних суспільних умов [1, с. 3–5]. Традиційна модель, за якої педагог повідомляє, а батьки повинні виконувати рекомендації, сьогодні малопродуктивна. Натомість батьків можна залучати до спільного визначення потреб класу, професійних зустрічей, майстерень, благодійних і волонтерських ініціатив. Якщо серед батьків є архітектор, він може долучитися до учнівського проєкту безбар'єрного шкільного простору; агроном – до створення навчальної ділянки; фахівець з ІТ – до заняття з цифрової безпеки.

Четвертим механізмом визначаємо створення мережі соціальної підтримки. Особливо помітною її цінність стала в умовах війни, вимушеного переміщення сімей, дистанційного навчання та підвищеного психоемоційного навантаження. С. Цибульська розглядає партнерську взаємодію внутрішніх і зовнішніх учасників як важливий ресурс психосоціальної підтримки та формування безпечного середовища [5, с. 42–46]. На практиці це означає, що класний керівник або психолог не має залишатися наодинці з проблемою дитини. За потреби формується взаємодія «заклад освіти – сім'я – психологічна служба – соціальна

служба – медичний фахівець – громадська організація». Кожен партнер працює в межах власної компетентності.

П’ятим механізмом є участь громади в управлінні розвитком закладу. Соціальне партнерство стає зрілим, коли зовнішні учасники долучаються не лише до окремих заходів, а й до обговорення стратегічних питань. Л. Попович підкреслює значення мотивованості керівників, органів самоврядування, територіальних громад та інших партнерів, а також чіткого розподілу функцій і відповідальності [4, с. 168–171]. Тому під час підготовки стратегії розвитку школи варто провести кілька окремих обговорень з педагогами, учнями, батьками та представниками громади. Питання «Якою має бути наша школа через три роки?» часто дає значно більше корисної інформації, ніж формальне погодження вже написаного документа.

Важливим механізмом залишається й оцінювання результатів партнерства. Кількість проведених заходів мало говорить про його якість. Пропонуємо оцінювати конкретні зміни: скільки партнерів залишилися у співпраці після завершення першого проєкту; які учнівські ініціативи були реалізовані; чи вдалося залучити додаткові ресурси; чи зросла участь батьків; які проблеми громади були частково або повністю розв’язані. Наприклад, результатом екологічного партнерства має бути не «проведено три акції», а облаштована зона сортування, зменшення змішаних відходів або створення діючого компостного осередку.

Взаємодію закладу освіти із соціальним середовищем визначаємо як тривалий процес переходу від епізодичних контактів до мережі стійких партнерств. Її дієвість забезпечують двостороння комунікація, спільне проєктування, залучення соціальних партнерів до навчання, підтримка сімей, громадська участь в управлінні та оцінювання реальних результатів. За такого підходу школа не просто використовує ресурси громади. Вона сама стає її ресурсом – місцем, де народжуються ініціативи, зустрічаються покоління, обговорюються проблеми й набувається досвід спільної відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Алендарь Н. І., Семенов О. С., Семенова Н. І. Шляхи покращення партнерства закладу дошкільної освіти та сім’ї в умовах воєнного стану.

Acta Paedagogica Volynienses. 2023. № 4. С. 3–9. DOI: 10.32782/apv/2023.4.1.

2. Онаць О. М., Данко А. Ю. Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника.* 2022. Вип. 29. С. 172–184. DOI: 10.32405/2411-1309-2022-29-172-184.

3. Оксенюк О. В. Налагодження соціального партнерства між закладом середньої освіти і громадою. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. Вип. 1 (50). С. 207–210. DOI: 10.24144/2524-0609.2022.50.207-210.

4. Попович Л. М. Державно-громадська партнерська взаємодія в управлінні закладами загальної середньої освіти. *Педагогічний альманах.* 2023. Вип. 54. С. 166–173. DOI: 10.37915/pa.vi54.483.

5. Цибульська С. М. Психосоціальна підтримка дитини як вияв педагогічної партнерської взаємодії у безпечному середовищі. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2023. № 27, ч. 3. С. 42–48.

Тетяна КРИВАНИЧ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: tetyanakryvanich@gmail.com

Науковий керівник:
Ірина ШУЛЬГА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ВПЛИВ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ СТИЛІВ УПРАВЛІННЯ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації системи освіти особливого значення набуває формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі, оскільки саме він забезпечує продуктивну взаємодію вчителів, їхню професійну мотивацію, задоволення працею, здатність до інновацій та педагогічної творчості. Одним із визначальних чинників психологічного клімату в закладі освіти є стилю управління керівника, який безпосередньо впливає на характер міжособистісних відносин, згуртованість, професійну мотивацію педагогів та загальну атмосферу в освітньому середовищі [8]. Водночас цей зв'язок є двостороннім: управлінські рішення формують атмосферу колективу, а психологічний клімат впливає на ефективність управлінської діяльності [7].

Питання, дотичні до проблеми нашого дослідження, зокрема щодо професійної взаємодії в закладі освіти, взаємозв'язку стилю управління та його впливу на психологічний клімат в педагогічному колективі, вивчали Н. Васаженко, О. Візіренко, О. Жмурко, О. Мармаза, Г. Мешко, О. Мешко, Л. Пастух, О. Пищик, О. Темченко та інші учені. Це підтверджує актуальність обраної теми та зумовлює пошук нових рішень в умовах сучасних змін в освіті.

Мета дослідження – проаналізувати традиційні та інноваційні стилі управління та визначити їхній вплив на психологічний клімат закладу освіти.

Серед традиційних стилів управління найбільш сприятливим для психологічного клімату є демократичний. Він передбачає участь педагогів у прийнятті рішень, відкриту комунікацію з керівництвом, підтримку професійної ініціативи та самореалізації. Це сприяє довірі, взаємоповазі, згуртованості колективу, професійній мотивації та задоволеності працею, знижує конфліктність і підтримує творчу активність педагогів [10].

Натомість авторитарний стиль характеризується централізацією влади, одноосібним прийняттям рішень, жорстким контролем і обмеженням самостійності працівників. Його надмірне застосування може спричиняти психологічну напруженість, зниження довіри, конфліктність, емоційне виснаження, послаблення професійної ініціативи та командної взаємодії [1]. У педагогічному середовищі це може негативно позначатися і на якості освітнього процесу [8].

Ліберальний стиль, забезпечуючи значну свободу педагогів, може підтримувати їхню самостійність і творчість, однак за недостатньої координації здатний призводити до послаблення дисципліни, труднощів у спільній діяльності, нестабільності психологічного клімату та зниження колективної відповідальності [5].

Отже, традиційні стилі управління можуть по-різному впливати на психологічний клімат в педагогічному колективі: забезпечувати здорову атмосферу для довіри, співпраці та професійного розвитку кожного працівника, посилювати напруженість і конфлікти або негативно впливати на організованість колективу. Проте сучасні умови функціонування закладів освіти потребують пошуку більш гнучких управлінських підходів.

Сьогодні важливе значення відіграє ситуаційне управління, яке передбачає адаптацію способів керівництва до професійного досвіду, компетентності, мотивації та готовності працівників до самостійної діяльності. Такий стиль сприяє врахуванню індивідуальних особливостей педагогів, підвищенню мотивації, розвитку професійної автономії, довіри, творчості та саморозвитку.

Водночас сучасне управління орієнтоване й на розвиток людського потенціалу, внутрішньої мотивації, професійної самосвідомості та довіри, що цілком відповідає змісту трансформаційного стилю, який передбачає формування спільного бачення розвитку закладу, залучення педагогів до прийняття рішень, підтримку інновацій та професійного зростання. Його

значення особливо зростає в умовах реформ та організаційних змін у школі.

На відміну від попереднього, транзакційний стиль забезпечує чітку організацію діяльності, дотримання вимог, контроль результатів, дисципліну та стабільність. Він реалізується через визначення обов'язків, установлення критеріїв ефективності, стимулювання, контроль освітніх програм та оцінювання результатів роботи [12]. Варто зауважити, що надмірна орієнтація на контроль може знижувати ініціативність і творчість, посилювати напруженість та формалізацію взаємин [2, с. 15]. Найбільш доцільним цей стиль є в ситуаціях, що потребують організованості та стабільності [12].

У дослідженні ми наголошуємо, що важливим є партнерська взаємодія, яка передбачає залучення педагогів до управлінських процесів і прийняття управлінських рішень, спільну відповідальність за розвиток закладу освіти. У такому випадку актуальності набуває партисипативне управління, яке саме ґрунтується на залученні педагогів та інших учасників освітнього процесу до управління, принципах відкритості, партнерства й колективної відповідальності [4, с. 106]. Воно посилює відчуття причетності працівників до розвитку закладу, сприяє довірі, взаємоповазі, співпраці та зниженню конфліктності. Його ефективність залежить від готовності працівників брати участь в управлінні та здатності керівника організовувати конструктивний діалог [6, с. 29].

Ідея залучення педагогів до управління є базовою також для розподіленого стилю керівництва, який реалізується через професійні спільноти, команди, проєктні групи, участь педагогів у стратегічному плануванні та прийнятті рішень [11]. Такий підхід пов'язаний із вищим рівнем професійної взаємодії, сприятливішим психологічним кліматом, мотивацією та готовністю до інновацій. Водночас його результативність потребує відкритої комунікації, чіткого розподілу ролей і готовності до відповідальності; інакше можливі рольова невизначеність і труднощі координації.

В умовах сьогодення важливо враховувати не лише характер професійної взаємодії, а й потребу в емоційній підтримці працівників, тому особливої ваги набуває емоційне лідерство, що ґрунтується на здатності керівника розуміти емоційні потреби працівників, підтримувати їх у

професійно складних ситуаціях та створювати атмосферу довіри. Для педагогів воно також передбачає підтримку мотивації учнів і розвиток їхньої емоційної компетентності [9]. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту керівника сприяє довірі, згуртованості та професійній мотивації, тоді як його недостатній розвиток може посилювати конфліктність і емоційне напруження [3, с. 122].

Отже, здійснений аналіз традиційних та інноваційних стилів управління дає підстави стверджувати, що обраний стиль суттєво впливає психологічний клімат закладу освіти. Особливу увагу у роботі зосереджено саме на сучасних підходах, зокрема транзакційному, партисипативному, розподіленому та емоційному, які більшою мірою орієнтовані на партнерство, довіру та професійну взаємодію та самореалізацію.

Список використаних джерел

1. Візіренко О. В., Темченко О. В. Управлінське спілкування керівника та його вплив на психологічний клімат у колективі. *Development of innovation systems: trends, challenges, prospects : Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference, Hamburg (Germany), March 04–07, 2025.* Hamburg, 2025. С. 165–167. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/7e2f646e-3ae5-4dde-acd9-78f8240c0e04 (дата звернення 18.09.2026).
2. Германсон Г. О. Вплив трансформаційного та транзакційного стилю лідерства керівника закладу загальної середньої освіти на розвиток цифрової культури педагогів. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2025. № 1 (62). С. 11–17.
3. Жмурко О., Васаженко Н. Психологічні механізми впливу емоційного інтелекту на управлінські процеси в закладах освіти. *Педагогіка безпеки.* 2025. Т. 10, № 2. С. 118–124. URL: https://pedbezpeka.vntu.edu.ua/index.php/pb/article/view/218 (дата звернення 20.09.2026).
4. Колісніченко Н., Коваль Г. Партисипативне управління в галузі освіти: сутність, особливості, тенденції формування і реалізації. *Актуальні проблеми державного управління.* 2021. № 3 (84). С. 105-109. URL: https://uran.oridu.odessa.ua/article/view/246301 (дата звернення 19.09.2026).
5. Лебідь Н., Міляєва В. Психологічні особливості стилю управління керівників-лідерів закладів середньої освіти. *International Scientific Journal of Universities and Leadership.* 2016. № 2. URL: https://www.researchgate.net/publication/340479574_Psihologicni_osoblivosti_stilu_upravlinna_kerivnikiv-lideriv_zakladiv_serednoi_osviti (дата звернення 20.09.2026).

6. Мармаза О. І. Партисипативне управління у сфері освіти: сутність ідей, можливості, переваги, застереження. *Науково-методичні записки ПОІППО : Новій школі – нове освітнє середовище.* 2018. № 10. С. 27–33. URL: https://pano.pl.ua/images/FILES/nml/drukov_produk_POIPPOPDF/2018/NMZ10-2018.pdf (дата звернення 28.09.2026).

7. Мешко Г., Мешко О. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. № 1 (50). С. 186–190. URL: https://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/257719 (дата звернення 16.09.2026).

8. Пастух Л. В. Формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасної психології.* 2018. № 41. С. 272–286. URL: https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/156546 (дата звернення 16.09.2026).

9. Сіденко Ю., Драгола Л., Копчинська О. Концептуальний аналіз ролі емоційного інтелекту в забезпеченні лідерської ефективності. *Психологічний журнал.* 2025. № 15. С. 24–32. URL: https://psyj.udpu.edu.ua/article/view/342103 (дата звернення 21.09.2026).

10. Торубара В. В. Підтримка продуктивності праці педагогів шляхом формування соціально-психологічного клімату в процесі управління персоналом закладу дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 1 (202). С. 41–45. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/251605 (дата звернення 19.09.2026).

11. Harris A., Jones M., Ismail N. S. E. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management.* 2022. Vol. 42 (2). P. 1–19. URL: https://www.researchgate.net/publication/364590018_Distributed_leadership_taking_a_retrospective_and_contemporary_view_of_the_evidence_base (дата звернення 23.09.2026).

12. Hinkin T. R., Schriesheim C. A. A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly.* 2008. Vol. 19 (5). P. 501–513. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984308000933 (дата звернення 25.09.2026).

Юлія ЛИСИЦЯ,
здобувачка другого (магістерського) рівня освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володиимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail:basjka90@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана БОДНАР,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володиимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний заклад медичної освіти функціонує в умовах значного збільшення обсягів інформації, прискорення цифрової трансформації та постійного зростання вимог до оперативності управлінських рішень. Інформація стає не лише ресурсом освітнього процесу, а й важливим управлінським ресурсом, від якості формування, опрацювання, передачі та використання якого залежить ефективність діяльності закладу.

Особливого значення набуває формування ефективної системи внутрішньої та зовнішньої комунікації, яка забезпечує взаємодію адміністрації, педагогічних і науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти, роботодавців та інших стейкхолдерів. У медичній освіті ця проблема має додаткову актуальність, оскільки якість підготовки майбутнього медичного працівника безпосередньо пов’язана з доступом до достовірної інформації, своєчасним її оновленням та формуванням навичок критичного оцінювання інформаційних джерел.

Дослідженнями проблеми формування інформаційно-комунікаційного середовища займались: В. Величко, Р. Гуревич, П. Жежнич, В. Камишин, О. Коломієць, О. Романишин, Ю. Романишин, О. Стрижак, В. Шекета та інші. Впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у медичну освіту присвячені роботи: І. Гідзинської, І. Гуменної, Л. Манюк, І. Махновської, Н. Стучинської, О. Шаніної, Н. Шигонської, П. Яворського, С. Ястремської та інших. Проте аналіз наукових праць вказує на наявність

різних поглядів, щодо єдиного універсального трактування цього поняття, а також розробки та впровадження інформаційно-комунікаційного середовища в управління закладом медичної освіти та підкреслює необхідність подальших досліджень.

Поняття «інформаційно-комунікаційне середовище» має міждисциплінарний характер і використовується в сучасних дослідженнях для характеристики сукупності умов, ресурсів, технологій та взаємодій, які забезпечують роботу учасників освітнього процесу з інформацією.

У педагогічних дослідженнях інформаційно-комунікаційне середовище розглядається, зокрема, як системно організована сукупність інформаційного, комунікаційного, організаційного, технічного та програмного забезпечення, що створює умови для інформаційної взаємодії суб'єктів освітнього процесу [5]. Такий підхід акцентує увагу не лише на наявності цифрових засобів, а передусім на їх взаємозв'язку та функціональному використанні в освітній діяльності.

Близький підхід представлено у дослідженнях інформаційно-комунікаційного середовища закладу вищої освіти, де воно трактується як комплекс взаємопов'язаних компонентів, спрямованих на інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та забезпечення взаємодії його учасників. При цьому середовище розглядається не лише як технологічна інфраструктура, а як чинник розвитку освітнього процесу та впровадження інновацій [3].

Інформаційно-комунікаційне середовище, як зазначають В. Білик, Є. Лодатка та О. Вайпан [1], передбачає наявність організаційних, технологічних та комунікаційних умов, у межах яких інформація створюється, передається, опрацьовується та використовується суб'єктами діяльності. Саме тому інформаційно-комунікаційне середовище доцільно розглядати як динамічну систему взаємодії людей, інформації, технологій та організаційних механізмів [4]. З позицій управління закладом медичної освіти зазначене поняття набуває широкого змісту.

Заклад медичної освіти функціонує як складна організаційна система, у якій одночасно здійснюються освітня, адміністративна, методична, наукова, кадрова та комунікаційна діяльність. Відповідно, інформаційно-комунікаційне середовище має забезпечувати не лише передачу навчальної інформації між викладачем і здобувачем освіти, а й

інформаційне забезпечення управлінських рішень, координацію діяльності структурних підрозділів, електронний документообіг, внутрішню комунікацію, взаємодію із зовнішніми стейкхолдерами та отримання зворотного зв'язку [1].

У цьому контексті формування інформаційно-комунікаційного середовища не можна зводити до впровадження окремих цифрових платформ чи програмних продуктів. Йдеться про цілеспрямований управлінський процес, який передбачає визначення інформаційних потреб закладу, формування системи інформаційних потоків, вибір каналів комунікації, розподіл відповідальності за створення та поширення інформації, забезпечення її актуальності й достовірності, а також організацію механізмів зворотного зв'язку [2].

Інформаційно-комунікаційне середовище закладу медичної освіти визначаємо як цілісну, системно організовану сукупність інформаційних ресурсів, цифрових технологій, організаційних механізмів і комунікаційних взаємодій, які забезпечують інформаційне супроводження освітньої, адміністративної, наукової та управлінської діяльності закладу і сприяють прийняттю обґрунтованих управлінських рішень.

Таке трактування дає змогу розглядати формування інформаційно-комунікаційного середовища як один із напрямів стратегічного управління закладом медичної освіти. Його ефективність визначається не кількістю використаних цифрових сервісів, а здатністю середовища забезпечувати своєчасність, достовірність, доступність, безпечність і цілеспрямованість інформації, а також ефективну комунікацію між усіма учасниками діяльності закладу.

Особливого значення це набуває в умовах цифрової трансформації освіти, коли адміністрація закладу працює одночасно з великими масивами освітньої, кадрової, фінансової, нормативної та статистичної інформації. Тому сформоване інформаційно-комунікаційне середовище може розглядатися як інфраструктурна та організаційна основа сучасного управління закладом медичної освіти, яка поєднує інформаційні ресурси, технологічні рішення та людську взаємодію.

Для ефективного функціонування закладу медичної освіти актуальним є не лише забезпечення окремих інформаційних і комунікаційних потреб, а їх системне поєднання в межах єдиного управлінського середовища.

Зазначене зумовлює доцільність розроблення структурно-функціональної моделі інформаційно-комунікаційного середовища закладу медичної освіти, яка дала б можливість відобразити взаємозв'язок його основних компонентів, функцій, суб'єктів та інформаційних потоків.

Передумовою такого моделювання є необхідність перейти від фрагментарного використання цифрових ресурсів до цілісної організації інформаційної взаємодії, у якій технологічний компонент підтримує управлінський, комунікаційний та освітній процеси. Дослідження М. Коваля та М. Кусій щодо інформаційно-освітнього середовища у закладі освіти також підкреслює його цілісність і сукупність взаємопов'язаних засобів та ресурсів, що забезпечують діяльність учасників освітнього процесу [5]. Структурно-функціональна модель може виступати інструментом концептуалізації інформаційно-комунікаційного середовища та основою для подальшого визначення його структури, функцій, механізмів взаємодії й критеріїв ефективності в управлінні закладом медичної освіти.

Проведений аналіз наукових підходів до визначення поняття «інформаційно-комунікаційне середовище» засвідчує його комплексний і системний характер. У сучасних дослідженнях воно розглядається не лише як сукупність інформаційних ресурсів та цифрових технологій, а як організована система взаємодії інформаційних, технологічних, організаційних і комунікаційних компонентів.

У контексті управління закладом медичної освіти інформаційно-комунікаційне середовище доцільно розглядати як важливий управлінський ресурс, що забезпечує формування, передачу, опрацювання та використання інформації для координації діяльності структурних підрозділів, організації освітнього процесу, комунікації між його учасниками та прийняття управлінських рішень.

Формування такого середовища має передбачати не лише впровадження цифрових технологій, а й упорядкування інформаційних потоків, визначення ефективних каналів комунікації, розподіл відповідальності за створення та поширення інформації, забезпечення її достовірності, актуальності, доступності й захищеності, а також функціонування дієвого зворотного зв'язку.

Отже, інформаційно-комунікаційне середовище є складником сучасної системи управління закладом медичної освіти, ефективність якої визначається не кількістю цифрових інструментів, а здатністю

забезпечувати своєчасну та якісну інформаційну взаємодію і підтримувати обґрунтованість управлінських рішень. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення структурно-функціональної моделі формування інформаційно-комунікаційного середовища закладу медичної освіти з урахуванням сучасних цифрових технологій.

Список використаних джерел:

1. Білик В., Лодатко Є., Вайпан О. Інформаційно-комунікаційне середовище віртуального простору закладу вищої освіти. *Modeling the Development of the Economic Systems.* 2025. № 4. С. 20–28. DOI: https://doi.org/10.31891/mdes/2025-18-3 (дата звернення: 08.10.2026).
2. Коваль М. С., Кусій М. І. Завдання та властивості інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. Вип. 60. С. 247–255. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-247-255 (дата звернення: 08.10.2026).
3. Gruppen L., Irby D. M., Durning S. J., Maggio L. A. Interventions Designed to Improve the Learning Environment in the Health Professions: a Scoping Review. *MedEdPublish.* 2018. Vol. 7, no. 3. Article 211. DOI: https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000211.1 (дата звернення: 08.10.2026).
4. Mihajlović I., Svilokos T., Bilić M. A Configurable Intelligent Framework for Digital Learning Environment Assessment in Higher Education. Engineering Proceedings. 2026. Vol. 143, No. 1. Article 52. DOI: https://doi.org/10.3390/engproc2026143052 (дата звернення: 08.10.2026).
5. Semchuk S. I., Gavriliuk S. M., Butenko O. H. Methodological approaches to forming information and communication competence of future specialists in preschool education. Information Technologies and Learning Tools. 2018. Vol. 66, no. 4. P. 24–41. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v66i4.2197 (дата звернення: 08.10.2026).

Надія ОЛІЙНИК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: nadya207@ukr.net

Науковий керівник:
Галина МЕШКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менедмженту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ДІЛОВОЇ РЕПУТАЦІЇ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Карколомні зміни, що відбуваються у вищій освіті: цифровізація освітнього процесу, міжнародна інтеграція, мобільність науково-педагогічних працівників і студентів, зростання ролі різноманітних рейтингів, посилення конкуренції між закладами освіти; активне використання соціальних мереж, виклики воєнного часу та ін., перетворюють ділову репутацію закладу вищої освіти з другорядного іміджевого чинника на стратегічний ресурс його розвитку. Особливого значення це питання набуває для закладу вищої медичної освіти, оскільки він не лише надає освітні послуги, а й готує фахівців, від яких залежить життя, здоров'я і безпека людини. Тому рівень довіри до університету загалом, його науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти усіх рівнів, випускників, матеріально-технічного забезпечення, клінічних баз, наукових лабораторій є важливою передумовою конкурентноспроможності установи. У сучасних умовах репутація формується не через офіційні комунікаційні канали керівництва ЗВО, а є результатом взаємодії усіх учасників освітнього процесу, абітурієнтів, їхніх родин, роботодавців, випускників, партнерів, пацієнтів клінічних баз, професійних спільнот, органів державної влади і громадськості.

Проблематику репутації закладів освіти в українському науковому просторі досліджено в управлінському, педагогічному, психологічному, маркетинговому, комунікаційному, соціальному, цифровому та інших

аспектах у працях Н. Ковальчук, Р. Гаврилюк [1], В. Самчука [2], В. Уманця, А. Безуглого [3], Л. Шевченко [4], О. Юник [5] та ін. Дослідження українських учених створюють теоретичне підґрунтя для вивчення репутації закладу вищої освіти, однак питання структури й змісту ділової репутації закладу вищої медичної освіти потребує подальшого розгляду та систематизації. Специфіка саме медичної освіти зумовлює необхідність поєднання наукових, освітніх, професійних, етичних, соціальних, психологічних, комунікаційних та цифрових параметрів.

На підставі вивчення праць зазначених учених й освітньої практики ділову репутацію закладу вищої медичної освіти трактуємо як динамічне суспільне уявлення усіх причетних до університету про професійну надійність, якість, компетентність, конкурентноспроможність, соціальну відповідальність, доброчесність, сформоване на основі попереднього досвіду взаємодії, доступності інформації та оцінювання результатів його діяльності.

У досліджуваному контексті важливим є розмежування понять «імідж» і «репутація». Вважаємо, що імідж – це цілеспрямований і штучно сконструйований образ закладу, тоді як репутація ґрунтується передусім на реальному досвіді та довготривалому оцінюванні за різноманітними показниками, тому вона не може бути створеною лише рекламою чи візуальним брендингом. Репутація потребує відповідності між задекларованими цінностями та фактичною дійсністю. Тому важливо з’ясувати структуру ділової репутації як динамічного, інтегрованого, мультикомпонентного феномену, що формується на перетині реальних результатів діяльності закладу вищої медичної освіти та їх суспільного сприйняття у соціумі.

Аналіз наукових джерел дав змогу у структурі ділової репутації виокремити такі взаємопов’язані складники: освітній; науково-інноваційний; кадровий; етичний; соціально-відповідальний; комунікаційно-цифровий; партнерський.

Освітній складник охоплює якість освітніх програм, задоволеність здобувачів освіти, практичну спрямованість підготовки студентів, відповідність сучасним професійним стандартам, академічну мобільність, конкурентноспроможність випускників. Науково-інноваційний складник містить наукові школи, що діють у ЗВМО, мобільність науково-педагогічних

працівників, видавничу і грантову активність, наукові публікації, патенти, інновації в медицині, новітні технології та їх впровадження у життя. Кадровий складник визначається фаховістю професорсько-викладацького складу, його мобільністю, педагогічною майстерністю, здатністю до професійного зростання, самоосвіти. Етичний складник – це академічна культура закладу вищої освіти: дотримання етичних норм взаємодії усіх учасників освітнього процесу, академічна доброчесність, прозорість оцінювання і менеджерських рішень, запобігання конфлікту інтересів і корупції, відповідальне використання штучного інтелекту. Соціально-відповідальний складник відображає внесок закладу вищої медичної освіти у розвиток суспільства, волонтерські ініціативи, просвітницька діяльність, здатність реагувати на суспільні виклики, роз'яснювальна робота щодо здорового способу життя, організація культурного дозвілля здобувачів освіти. Комунікаційно-цифровий складник відображає відкритість і тональність офіційних засобів масової інформації, вебсайту, соціальних мереж, оперативність зворотного зв'язку, цифрову обізнаність учасників освітнього процесу, медіаграмотність і здатність протидіяти дезінформації і репутаційним кризам. Партнерсько-клінічний складник охоплює співпрацю з українськими та міжнародними партнерами, іншими закладами освіти й охорони здоров'я, клінічними базами, професійними спілками та громадськими організаціями, роботодавцями, стейкхолдерами.

Запропонована структура дає змогу трактувати ділову репутацію закладу вищої медичної освіти не як абстрактний об'єкт чи явище, а як систему конкретних характеристик, які можливо оцінити, діагностувати, проаналізувати, відкоригувати, вдосконалити. Для практичного використання вищезазначеної структури ділової репутації і змістового наповнення її складників необхідно визначити конкретні шляхи її практичного втілення:

1.)репутаційний аудит. Його потрібно провести, щоб визначити, як заклад вищої медичної освіти сприймають основні стейкхолдери: абітурієнти, студенти, випускники, роботодавці, науково-педагогічні працівники, партнери, органи влади та громадськість. Джерелами інформації можуть бути анкетування, рейтингові показники, публікації у медіа, інтерв'ю, моніторинг соціальних мереж тощо;

сегментація стейкхолдерів і розробка чітких критерії оцінювання кожної групи;

2. оцінювання семи складників репутації і визначення набору індикаторів для кожної з них;

3. визначення репутаційного профілю, SWOT аналіз сильних і слабких компонентів структури;

4. формування репутаційної стратегії, в якій повинні бути відображені конкретні кроки, відповідальні особи, терміни, ресурси, показники результативності та ін.;

5. внутрішня комунікація між усіма учасниками освітнього процесу задля формування академічної культури, позитивної атмосфери, взаємоповаги, взаєморозуміння, дотримання академічної доброчесності і відповідального використання цифрових ресурсів;

6. зовнішня комунікація. Університет систематично і правдиво демонструє результати своєї діяльності: успіхи студентів, науково-педагогічних працівників і випускників, наукові досягнення, міжнародні проєкти і гранти, соціальні ініціативи;

7. моніторинг репутаційних ризиків (академічна недоброчесність, конфлікти, необґрунтовані звинувачення, негативні публікації та ін.);

8. антикризове реагування, при якому заклад вищої освіти повинен діяти оперативно і злагоджено: встановити факти, призначити відповідального комунікатора, надати перевірену інформацію, повідомити конкретні кроки усунення проблеми чи заходи реагування;

9. повторна діагностика, адже репутація є динамічною і моніторинг повинен проводитись регулярно.

Отже, ділова репутація закладу вищої медичної освіти є комплексним ресурсом, який безпосередньо впливає на довіру стейкхолдерів, конкурентноспроможність, кількість вступників, професійне партнерство, наукову співпрацю та рейтинг університету у суспільстві. Поєднання визначених семи компонентів в її структурі дає змогу комплексно оцінити реальний стан репутації закладу та визначити напрями її розвитку. Запропонований алгоритм дає можливість використовувати його як основу для внутрішнього менеджменту університету. Адже репутаційна політика університету повинна ґрунтуватися не на штучному створенні позитивного

образу, а на реальних показниках, цінностях, відкритій комунікації, що є основою стійкої ділової репутації.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук Н. В., Гаврилюк Р. Р. Репутаційний менеджмент закладу вищої освіти: сутність та чинники впливу. *Actual Problems of Economics*. 2024. № 1 (272). С. 145–153.
2. Самчук В. А. Академічна доброчесність і репутація університету. *Scientia fructuosa*. 2023. № 4 , т. 150. С. 138–152.
3. Уманець В. О., Шевченко Л. С., Безуглий А. І. Вебометричний рейтинг університетів як фактор здобуття конкурентної переваги на ринку освітніх послуг. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Т. 77, № 3. С. 324–336.
4. Шевченко Л. С. Репутація університету як стратегічний ресурс розвитку суспільного сектора. *Антикризове управління економікою України: нові виклики* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 15–17 грудня 2015 р. Київ : КНЕУ, 2015. С. 214–218.
5. Юник О. О. Digital-репутація викладача закладу вищої освіти та специфіка її формування. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному європейському соціокультурному просторі* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 19–20 квітня 2024 р. Запоріжжя, 2024. С. 194–199.

Оксана ПОГОРЕЛКО,
консультант
Тернопільського комунального методичного центру
науково-освітніх інновацій та моніторингу (м. Тернопіль)
e-mail: oksanapogorelko@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах воєнного стану в Україні управління закладами дошкільної освіти набуває особливого значення, оскільки передбачає не лише забезпечення належної організації освітнього процесу, а й створення безпечного, психологічно комфортного та сприятливого середовища для розвитку дитини. Сучасний керівник закладу дошкільної освіти має поєднувати організаційно-управлінські вміння з розвиненою емоційною компетентністю, здатністю до саморегуляції, ефективної комунікації та підтримки педагогічного колективу. Відповідно, професійний розвиток керівників є важливою умовою вдосконалення управління закладом і забезпечення якості дошкільної освіти.

Одним з актуальних напрямів сучасного управління є розвиток емоційного інтелекту керівника. Його практичне значення полягає у здатності усвідомлювати власний емоційний стан, регулювати емоційні реакції, розуміти потреби працівників і вибудовувати конструктивну взаємодію в колективі. В умовах воєнних викликів такі вміння можуть сприяти підтримці професійної стійкості педагогів, запобіганню деструктивним конфліктам і формуванню атмосфери взаємоповаги та довіри. Водночас емоційний інтелект доцільно розглядати не як окремий управлінський інструмент, а як складник комплексної професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти.

Теоретичні положення щодо значення емоційної компетентності, саморегуляції та психологічної підтримки знайшли практичне відображення в організації профмайстерок для директорів закладів дошкільної освіти міста Тернопіль. Проведені професійні заходи були спрямовані на вдосконалення управлінських компетентностей керівників, поглиблення

їхніх знань про сучасні підходи до управління та опанування практичних способів організації діяльності закладу в умовах сучасних викликів.

Питання розвитку емоційного інтелекту в управлінні освітнім закладом розглядалося під час профмайстерки, присвяченої значенню емоційної компетентності керівника та її ролі в управлінській діяльності. Професійне спілкування, обговорення практичних ситуацій і рефлексія сприяли поглибленню знань керівників щодо сутності емоційного інтелекту та можливостей його застосування в сучасній управлінській практиці. Особливу увагу зосереджено на усвідомленні впливу емоційної компетентності на характер професійної взаємодії, прийняття управлінських рішень і формування сприятливого психологічного клімату в колективі.

Взаємозв'язок між психологічною стійкістю працівників і ефективністю функціонування закладу було розкрито під час профмайстерки «Особливості психологічної допомоги учасникам освітнього процесу під час воєнного стану». Теоретичні положення про важливість психологічної підтримки в умовах кризових ситуацій поєднано з розглядом практичних підходів до підтримки дітей, батьків і педагогічних працівників. Особливу увагу приділено розвитку навичок емоційної саморегуляції, визначенню можливостей психологічного супроводу учасників освітнього процесу та ролі керівника в організації підтримувального освітнього середовища.

Питання саморегуляції як складника емоційної компетентності керівника розглядалося під час профмайстерки «Саморегуляція як дієвий компонент у формуванні емоційної сфери закладу». Зміст заходу було спрямовано на професійне осмислення ролі саморегуляції у створенні емоційно безпечного середовища, підтримці психоемоційної стабільності педагогів і дітей, а також удосконаленні управлінської взаємодії. Таким чином, теоретичні положення про значення емоційної саморегуляції розглянуто крізь призму щоденних професійних завдань керівника закладу дошкільної освіти.

Організовані профмайстерки демонструють можливості практико-орієнтованого підходу до професійного розвитку директорів ЗДО. Поєднання експертних виступів, професійного обговорення, рефлексії та опрацювання актуальних питань управлінської діяльності створює умови для осмислення сучасних викликів і пошуку шляхів їх подолання. Водночас

результативність такої форми роботи доцільно визначати не лише за фактом проведення заходів, а й за змінами в професійних знаннях, уміннях і практичних діях учасників. Це зумовлює необхідність системного моніторингу результатів професійного розвитку керівників та оцінювання можливостей застосування набутих знань у практиці управління закладом.

Отже, поєднання теоретичного обґрунтування з практичним досвідом професійного розвитку керівників ЗДО засвідчує актуальність комплексного підходу до управління закладами дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Розвиток емоційного інтелекту, формування навичок саморегуляції, удосконалення професійної комунікації та організація психологічної підтримки є важливими складниками сучасної управлінської діяльності. Подальше вдосконалення змісту й форм проведення профмайстерок передбачає посилення практичної складової, використання реальних управлінських кейсів, рефлексивних вправ та інструментів моніторингу професійних результатів. Такий підхід сприятиме розвитку управлінської компетентності керівників і підвищенню їхньої готовності до ефективного функціонування закладів дошкільної освіти в умовах сучасних освітніх викликів.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text (дата звернення: 08.10.2026).
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». 2-ге вид., зі зм. і доп. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2019.512 с.
4. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 р. № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 08.10.2026).

Антон РОЖАНСЬКИЙ,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: anton.rozhanskyi@gmail.com

Науковий керівник:
Оксана БОДНАР
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Воєнні загрози, переривання навчання, психологічна напруга та інформаційні ризики посилюють вимоги до управління безпекою закладу загальної середньої освіти. Укриття, інструкції й плани реагування є необхідними передумовами захисту, дієвість яких залежить від підготовленості працівників. Тому завдання керівника – організувати роботу так, щоб педагогічний колектив своєчасно помічав загрози, розумів власну відповідальність і діяв узгоджено.

Мета дослідження – на основі наукових джерел і теоретичних положень узагальнити управлінські механізми формування культури безпеки педагогічного колективу та конкретизувати їх взаємозв’язок.

Культура безпеки охоплює цінності, переконання й поведінку, підтримувані організаційними рішеннями [5, с. 30–33]. На колективному рівні визначаємо її як спільно прийняті орієнтири й способи професійної взаємодії, завдяки яким знання про ризики та відповідальність втілюються в узгоджених діях. У її структурі поєднуємо ціннісно-нормативний, компетентнісний, комунікативно-організаційний, поведінково-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний компоненти. Предметом управлінського впливу стають підготовка педагога, правила спільної роботи та здатність колективу вчитися на власному досвіді.

Правова рамка передбачає узгодження повноважень учасників управління. Закон України від 18.09.2025 № 4609-IX визначає, що правила доступу і перебування в закладі розробляються на основі типових правил, схвалюються загальними зборами (конференцією) колективу, погоджуються засновником і затверджуються керівником [4]. Цей порядок поєднує нормативні вимоги, участь колективу та відповідальність керівництва. Завдання адміністрації – забезпечити розуміння працівниками змісту правил, власних повноважень і порядку взаємодії.

Управлінські механізми реалізуються через аналіз ризиків, планування, організацію, навчання, практичне відпрацювання, комунікацію, моніторинг і коригування. Узагальнюючи положення про системність планування [1, с. 8–11] та безпекоорієнтований менеджмент [5, с. 30–33], подаємо їх як повторюваний цикл (рис. 1). Кожна ланка завершується результатом, потрібним для наступної: визначеним пріоритетом, погодженим планом, розподілом обов'язків або рішенням щодо вдосконалення практики.

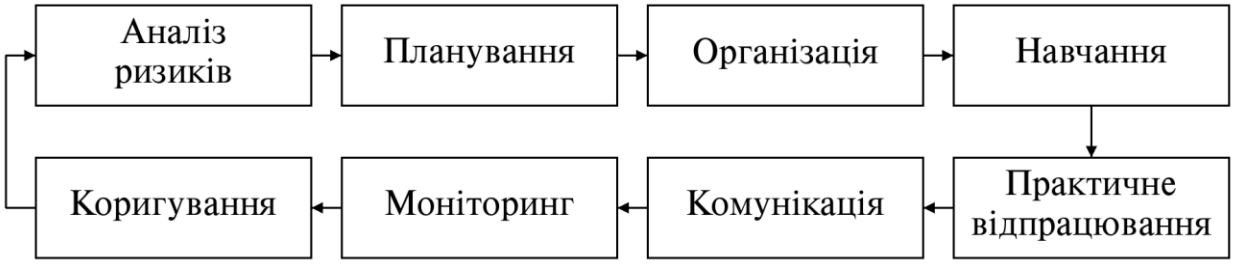


Рис. 1. Управлінські механізми формування культури безпеки педагогічного колективу

Аналіз ризиків і планування задають зміст подальшої роботи. Зіставлення стану освітнього середовища, повідомлень педагогів, результатів тренувань і потреб учнів дає змогу виявити матеріальні проблеми, труднощі координації та дефіцит знань. О. Боднар пов'язує планування з колективним визначенням пріоритетів, аналізом попередньої діяльності, прозорістю та партнерством [1, с. 9–11]. На цій основі пропонуємо для кожного пріоритетного ризику визначати захід, відповідального, ресурси, термін виконання та спосіб перевірки результату. Такий план пов'язує оцінку загроз із конкретними зобов'язаннями працівників.

Організаційний механізм забезпечує виконання запланованого через розподіл функцій, погоджені алгоритми, канали оповіщення та взаємодію із засновником і відповідними службами. У колективі потрібно уточнити, хто організовує дії учнів, передає інформацію, надає підтримку та координує взаємодію. Залучення виконавців до обговорення процедур допомагає виявити суперечливі вказівки й обов'язки, для яких не визначено відповідальних. Спільна відповідальність набуває практичного змісту, коли кожен розуміє власне завдання та його зв'язок із завданнями колег.

Навчання і практичне відпрацювання перетворюють знання на готовність діяти. Є. Івашкевич поєднує культуру безпечної професійної поведінки педагога зі знаннями, емоційною стійкістю, здатністю оцінювати небезпеку й реагувати на неї [3, с. 167–168]. Зміст навчання має відповідати потребам колективу та охоплювати фізичні, психологічні й інформаційні загрози. Інструктажі доцільно доповнювати розбором ситуацій і тренуваннями, під час яких перевіряються індивідуальні дії, передавання інформації, координація та взаємодопомога. Після відпрацювання необхідно обговорити труднощі й визначити потребу в повторному навчанні.

Комунікація поєднує всі етапи циклу. Її окрема позиція на схемі акцентує обмін результатами відпрацювання, хоча зворотний зв'язок потрібен від початкового аналізу до коригування рішень. О. Боднар і С. Сербінов включають до діяльнісної структури управлінської культури педагогів оперативне інформування, конкретизацію правил, розроблення алгоритмів і постійний зворотний зв'язок [2, с. 50–52]. Практично це означає визначити адресатів повідомлень, порядок їх розгляду та інформування про прийняті рішення. Працівники повинні мати можливість уточнити незрозумілу вимогу або повідомити про труднощі її виконання.

Керівник підтримує цей процес власним дотриманням правил, послідовністю рішень і залученням педагогів. S. Shahid і M. Din встановили зв'язок психологічної безпеки вчителів із командним лідерством, культурою співпраці та чіткістю цілей і ролей [6, с. 141–142]. Звідси випливає управлінський орієнтир: обговорювати причини труднощів без приниження працівника, забезпечувати підтримку та пояснювати зміст змін. Мотивацію до дотримання правил доцільно підтримувати через розуміння їхньої захисної функції, визнання відповідальної поведінки й участь педагогів у

вдосконаленні процедур. Довіра поєднується з вимогливістю до виконання погоджених обов'язків.

Моніторинг і коригування замикають цикл. О. Боднар і С. Сербінов показують можливості самооцінювання, виявлення прогалин та планування навчання персоналу [2, с. 51–52]. Для оцінювання культури безпеки пропонуємо зіставляти знання педагогами своїх ролей, узгодженість дій під час тренувань, доступність зворотного зв'язку та усунення виявлених недоліків. Наприклад, затримка оповіщення під час тренування потребує уточнення каналу зв'язку й відповідального, а наступне відпрацювання має перевірити внесені зміни. Зв'язок між спостереженням, рішенням і повторною перевіркою надає моніторингу розвивального значення.

Отже, узгодженість механізмів забезпечується використанням результатів кожного етапу для наступних управлінських рішень. Вибір впливу має відповідати причині проблеми: дефіцит знань потребує навчання, суперечливість обов'язків – організаційного уточнення, замовчування труднощів – роботи з комунікацією та довірою. Це дає змогу пов'язати управлінський цикл із розвитком конкретних компонентів культури безпеки. Системна робота керівника закладу освіти полягає в підтриманні такого зв'язку та перевірці змін у спільних діях педагогів. Подальша апробація має уточнити показники результативності запропонованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Боднар О. С. Системні характеристики процесу планування у структурі діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі* : колективна монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 5–19.

2. Боднар О. С., Сербінов С. М. Оцінювання управлінської культури педагогів в умовах формування безпечного освітнього середовища. *Імідж сучасного педагога.* 2025. № 1 (220). С. 48–55. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-48-55 (дата звернення: 06.10.2026).

3. Івашкевич Є. М. Компоненти культури безпечної професійної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:*

методологія, теорія, досвід, проблеми. 2023. Вип. 67. С. 160–171. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-160-171 (дата звернення: 06.10.2026).

4. Про внесення змін до Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо запровадження заходів безпеки в закладах загальної середньої освіти : Закон України від 18.09.2025 р. № 4609-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4609-20 (дата звернення: 06.10.2026).

5. Шимановська-Діанич Л. М., Лозова О. В., Коломієць Б. С. Формування культури безпекоорієнтованого менеджменту в системі управління закладом освіти як умова досягнення цілей сталого розвитку: напрями, заходи та фреймворк. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету*. Економічні науки. 2025. № 82. С. 28–35. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-1205-2025-82-04 (дата звернення: 08.10.2026).

6. Shahid S., Din M. Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness & Organizational Culture. *International Journal of Educational Leadership and Management.* 2021. Vol. 9, no. 2. P. 122–149. DOI: https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.6317 (date of access: 06.10.2026).

Надія СЄРКОВА,
кандидат наук з державного управління,
викладач приватного вищого навчального закладу
«Український гуманітарний інститут» (м. Буча)
e-mail: Nadezhdasyerkova@gmail.com

УПРАВЛІНСЬКА СТІЙКІСТЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабне вторгнення змінило саму природу управлінської діяльності в закладі освіти. Те, що донедавна належало до рутинного адміністрування, сьогодні напряму визначає безпеку учасників освітнього процесу, безперервність навчання і збереження колективу. Керівник ухвалює рішення одночасно за кількома координатами: вимоги чинного законодавства, сигнали цивільного захисту, стан укриття, доступність зв'язку, наявний кадровий ресурс і психоемоційний стан працівників та здобувачів освіти. З огляду на це управлінську стійкість закладу пропонуємо розуміти як здатність завчасно готуватися до ймовірних загроз, утримувати виконання основних функцій під час порушення звичного режиму роботи й відновлювати діяльність після кризи – підхід, що узгоджується з логікою міжнародних рамкових стандартів безпеки закладів освіти [6].

Нормативну основу таких рішень становлять закони України «Про освіту» і «Про правовий режим воєнного стану», Кодекс цивільного захисту України, а також Концепція безпеки закладів освіти [1–4]. Ці документи закріплюють пріоритет життя і здоров'я людини, визначають вимоги до безпечного освітнього середовища та повноваження відповідальних суб'єктів [5]. Проте саме дотримання нормативних приписів ще не гарантує дієздатності закладу – результат залежить від того, наскільки загальні норми переведено у зрозумілі локальні процедури, відомі й працівникам, і здобувачам освіти, і їхнім батькам.

Мета дослідження – визначити управлінські рішення, які забезпечують безперервність і безпеку освітнього процесу в умовах воєнного стану. Використано аналіз нормативно-правових актів, узагальнення практик антикризового управління та систематизацію організаційних рішень. Ідеться не про окрему надзвичайну ситуацію, а про спроможність закладу

працювати за різних сценаріїв – повітряна тривога, тривале знеструмлення, пошкодження приміщень, перебої зв'язку, вимушений перехід на дистанційне навчання чи тимчасова відсутність частини персоналу.

В основі управлінської стійкості лежить реалістичне планування. Закладу потрібен не громіздкий регламент, а стислий план безперервності роботи: критично важливі функції, відповідальні особи та порядок їх заміщення, резервні канали зв'язку, умови переходу між очною, дистанційною і змішаною формами навчання. Практика свідчить, що надмірно деталізований документ у кризовій ситуації радше заважає, ніж допомагає. Натомість працюють окремі односторінкові алгоритми дій на конкретний випадок – тривога, евакуація, втрата електропостачання, відсутність інтернету, загроза будівлі, неможливість продовжити заняття. У кожному такому алгоритмі варто прописати послідовність дій, відповідального працівника, спосіб фіксації рішення й канал інформування учасників освітнього процесу.

Починати варто з оцінювання ризиків – не просто зі списку можливих загроз, а з визначення їхньої ймовірності, наслідків і наявних ресурсів реагування. Приміром, нестабільне електропостачання б'є одразу по кількох напрямах: освітленні, опаленні, доступі до електронних журналів, онлайн-заняттях. Одним адміністративним рішенням цю проблему не закрити – потрібні резервне живлення для критичних потреб, офлайн-копії контактів і документів, альтернативний облік відвідування, заздалегідь узгоджений формат зв'язку. Переглядати оцінку ризиків має сенс після кожної зміни безпекової ситуації або випадку, який оголив слабке місце в роботі закладу.

Друга умова – розподілена відповідальність. Коли всі рішення замкнуті на керівникові, заклад стає вразливим до його тимчасової недоступності, а сама людина – перевантаженою. Для кожної критичної функції – координації евакуації, зв'язку з батьками, обліку дітей, перевірки приміщень, домедичної допомоги, збереження документації – має бути основний і резервний відповідальний. Працівники повинні розуміти межі власних повноважень і випадки, коли можна діяти без окремого доручення: це скорочує час реакції й знижує ризик суперечливих команд.

Багато що в управлінській стійкості тримається на якості комунікації. Інформація в умовах війни змінюється швидко, а її брак одразу породжує

чутки й недовіру. Закладу потрібен один офіційний канал для термінових повідомлень і резервний – на випадок технічного збою. Повідомлення варто робити короткими, з чотирма елементами: що сталося, яке рішення ухвалено, чого чекають від адресата і коли з'явиться наступне оновлення. Інформацію для працівників, здобувачів освіти й батьків слід розмежовувати – у кожної групи свої завдання і рівень відповідальності, а персональні дані, відомості про місцеперебування дітей і деталі про безпекові об'єкти у відкритих групах поширювати не можна.

Окремо варто сказати про безперервність навчання. Рішення щодо формату освітнього процесу враховує безпекову ситуацію, доступність укриття, кадри й технічні можливості учасників. Перехід на дистанційку – це не механічне перенесення розкладу в онлайн: потрібно визначити мінімальний обсяг синхронної роботи, способи передавання завдань за слабкого інтернету, терміни зворотного зв'язку і те, як підтримати здобувачів, які тимчасово залишилися без цифрових засобів. Резервні матеріали для автономної роботи дають змогу пережити короткочасні збої без зупинки навчального процесу.

Людський чинник тут вирішальний. Тривале навантаження, постійна зміна режиму роботи й особиста небезпека підточують здатність колективу зважено ухвалювати рішення. Керівнику важливо стежити не лише за виконанням завдань, а й за обсягом додаткової роботи, чергувань, термінових доручень. Тут допомагають взаємозамінність працівників, короткі координаційні наради з чітким порядком денним, доступ до психологічної підтримки, обмеження службового спілкування поза робочим часом, коли немає прямої загрози. Виснажений колектив помиляється частіше і реагує повільніше – тому підтримка персоналу є не побічним питанням, а частиною безперервності роботи.

Готовність підтримується регулярним навчанням персоналу та здобувачів освіти. Інструктаж – це не підпис у журналі, а практичне відпрацювання маршруту до укриття, перевірки присутніх, дій у разі відокремлення групи, використання засобів зв'язку, алгоритму звернення по допомогу. Після кожного тренування варто коротко обговорити, що спрацювало, де сталася затримка, яких ресурсів не вистачило і що саме скоригувати. Без цього зворотного зв'язку інструктаж лишається формальністю; з ним – стає робочим управлінським механізмом.

Рішення варто спирати на дані, але сама система контролю не повинна бути громіздкою. Для щомісячного моніторингу вистачить кількох показників: частка працівників з актуальним навчанням, швидкість передавання термінового повідомлення, наявність резервних контактів, готовність критичних технічних засобів, кількість виявлених і усунених недоліків за підсумками тренувань, доступність навчальних матеріалів на випадок перебоїв зв'язку. Ці цифри не скажуть нічого про якість освіти загалом, зате дадуть керівнику підстави для конкретних коригувальних кроків.

Взаємодію із засновником, органами місцевого самоврядування, підрозділами цивільного захисту, медичними й соціальними службами теж треба готувати заздалегідь. У момент кризи не буде часу з'ясовувати, до кого звертатись і хто за що відповідає, – потрібен готовий перелік контактів, погоджений порядок інформування про небезпеку, механізм залучення додаткових ресурсів і чіткі правила обміну інформацією. При цьому керівник має розрізняти те, що заклад вирішує сам, і те, що потребує рішення засновника чи компетентного органу.

Усе це складається в циклічний управлінський процес: оцінка ризиків і визначення критичних функцій, розподіл відповідальності, підготовка коротких алгоритмів дій і ресурсів, відпрацювання процедур колективом. Результати тренувань чи реальних подій фіксуються, план коригується з урахуванням отриманого досвіду – і цикл повторюється знову, бо безпекова ситуація, склад колективу й доступні ресурси не стоять на місці.

Управлінська стійкість закладу освіти в умовах війни складається не з одного рішення, а з сукупності конкретних організаційних кроків: зрозумілих сценаріїв дій, резервування відповідальних осіб і каналів зв'язку, гнучкої організації навчання, практичної підготовки колективу, регулярного оновлення процедур. Найвразливіша модель – та, де безпекова документація існує окремо від щоденної практики управління. Стійка модель поєднує планування, навчання, перевірку й коригування в одному циклі – і саме це дозволяє закладу зберігати керованість, підтримувати освітній процес і ставити життя та здоров'я людини в основу кожного рішення.

Список використаних джерел:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 10.09.2026).

2. Про правовий режим воєнного стану : Закон України від 12.05.2015 р. № 389-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19#Text (дата звернення: 10.09.2026).

3. Кодекс цивільного захисту України : Закон України від 02.10.2012 р. № 5403-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#Text (дата звернення: 10.09.2026).

4. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 р. № 301-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text (дата звернення: 10.09.2026).

5. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. *Освітній омбудсмен України* : веб-сайт. URL: https://eo.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovyshche-novi-vymiry-bezpeky/2022/08/22/ (дата звернення: 10.09.2026).

6. Comprehensive School Safety Framework 2022–2030. *Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector* : website. 2022. URL: https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework/ (дата звернення: 10.09.2026).

Марина ШКОДА,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м.Тернопіль)
e-mail: shkodayamaryna@gmail.com

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКА ДИСТАНЦІЙНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Світова пандемія COVID-19 зумовила запровадження карантину та заборону відвідування закладів освіти в Україні. Для забезпечення безперервності освітнього процесу листом від МОН керівникам закладу освіти було надані рекомендації організації занять за дистанційною формою [5]. Перед керівниками постали завдання вибору цифрових платформ, підготовки педагогів до роботи в онлайн-середовищі, узгодження синхронного та асинхронного режимів навчання, забезпечення доступу учнів до електронних освітніх ресурсів.

На початку повномасштабної війни у 2022 році, маючи вже досвід застосування дистанційних технологій, керівники зіткнулися з додатковими викликами: загрози безпеці, вимушене переміщення педагогів та учнів, втрата доступу до технічних засобів, перебої електропостачання та інтернет зв’язку.

Для українських шкіл із тимчасово окупованих територій додатковими пріоритетами стали захист персональних даних, підтримка зв’язку з учнями, які залишилися в окупації, та збереження територіально розпорошеної шкільної громади. У цих умовах школа є не лише осередком здобуття освіти, а й важливим простором згуртування, взаємної підтримки та збереження зв’язків між представниками рідної територіальної громади, незалежно від місця перебування. Її об’єднавча роль виходить за межу кола учнів, педагогів і батьків, охоплюючи також людей, які безпосередньо не пов’язані зі школою, але поділяють спільну пам’ять, традиції та відчуття належності до свого краю [2]. Збереження життєздатності такого закладу значною мірою залежить від управлінських рішень, професійного авторитету та ціннісної позиції керівника, його здатності об’єднувати учнів, педагогічний колектив, підтримувати довіру батьків і забезпечувати

послідовність між проголошеними цінностями та щоденними діями. Це створює передумови для збереження спільноти.

Означене актуалізує значення самоменеджменту як засобу самоорганізації та професійного саморозвитку керівника, який працює в умовах невизначеності та підвищеного навантаження. Під *самоменеджментом* розуміємо свідому організацію власної діяльності, що охоплює управління фізичним станом і здоров'ям, часом, інформаційно-цифровими та фінансовими ресурсами, розвиток емоційного інтелекту й емоційну саморегуляцію, підтримання власної мотивації, самоосвіту, саморозвиток і формування особистого бренду [1]. Виходячи з цього розуміння, *самоменеджмент керівника дистанційної школи* передбачає комплекс засобів, що допомагають вирішувати поточні та тактичні управлінські завдання із врахуванням можливостей та умов дистанційної освіти та відповідними ресурсами. Це створює підґрунтя виважених управлінських рішень щодо підтримки функціонування закладу, розвитку інтелектуального потенціалу колективу й забезпечення якості й безперервності навчання.

Для керівників українських шкіл із тимчасово окупованих територій ці завдання зберігають своє значення, однак на передній план виходить психологічна підтримка учасників освітнього процесу. Її потреба зумовлена не лише загрозами війни, а й втратою дому, вимушеним переміщенням, розривом звичних соціальних зв'язків та адаптацією до нового середовища. Водночас сам керівник, як і педагогічний колектив, може переживати такі самі труднощі. Тому здатність менеджера освіти своєчасно переглянути пріоритети, гнучко планувати діяльність, регулювати власний емоційний стан, делегувати повноваження та звертатися за підтримкою набувають особливого значення.

Важливим складником самоменеджменту є цілеспрямований професійний саморозвиток, що передбачає відкритість керівника до навчання, усвідомлення потреб в оновлені власних компетенцій і визначення освітніх потреб. Він реалізується через опрацювання рекомендацій [4], участь у навчальних програмах [3] та професійних спільнотах, присвячених роботі в умовах війни.

Окремим управлінським пріоритетом є підтримання життєздатності закладу та збереження робочих місць педагогів, які через вимушене

переміщення зіткнулися з додатковими витратами на оренду житла й облаштування побуту. Це спонукає керівника приділяти увагу розвитку бренду школи, залученню нових учнів і зміцнення довіри до закладу. Одним із способів такої роботи є соціальні мережі, зокрема Facebook, де школа може представляти свої цінності, освітні можливості та життя спільноти з урахуванням безпеки її учасників. У площині самоменеджменту це передбачає відкритість керівника до опанування маркетингових і комунікаційних навичок, свідоме формування свого професійного бренду та планування часу для публічної комунікації. Залучення колективу й розподіл відповідальності за цю діяльність допомагають зробити представлення школи систематичним.

Соціальні мережі та сторінки відповідних закладів освіти можуть слугувати майданчиком для створення таких ініціатив, як інтерактивний віртуальний музей школи та місцевої історії: через них школа залучає учнів, випускників, громадських діячів та інших представників громади до збирання фотографій, родинних спогадів, свідчень і матеріалів про місцеві пам’ятки та важливі місця. Така спільна діяльність сприяє збереженню культурної спадщини та продовженню функціонування та взаємодії членів громади. Свідоме формування керівником власного професійного бренду через послідовне втілення цінностей і відповідальну комунікацію сприяє зміцненню довіри до школи. Своєю чергою, школа, представляючи історію, культурну спадщину та спільні ініціативи, посилює її публічну видимість і допомагає громаді зберігати власний голос попри вимушене розселення.

Отже, самоменеджмент керівника для збереження функціонування закладу освіти у дистанційному режимі передбачає: раціональне планування та структурування управлінської діяльності з урахуванням специфіки дистанційної роботи; ефективне управління часом і визначення пріоритетів, зосередження на критично важливих для закладу завданнях; оптимізацію та цифровізацію рутинних управлінських процесів, делегування повноважень і зменшення непродуктивного навантаження; забезпечення системної дистанційної комунікації між адміністрацією, педагогами, здобувачами освіти та батьками; підтримання згуртованості й життєздатності шкільної спільноти, формування атмосфери взаємопідтримки, довіри та відповідальності; розвиток особистої стійкості та управлінської гнучкості керівника, здатності оперативно реагувати на

зміни, приймати рішення в умовах невизначеності та забезпечувати безперервність освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Боднар О., Шкода М. Адаптивний самоменеджмент як чинник забезпечення ефективної діяльності педагогів в умовах змін. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 19 (37). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-19(37)-01 (дата звернення: 06.10.2026).

2. Гончарова Є. Онлайн чи офлайн? Як релоковані школи прифронтових громад шукають своє місце в системі освіти. *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: https://nus.org.ua/2025/09/25/onlajn-chy-oflajn-yak-relokovani-shkoly-pryfrontovyh-gromad-shukayut-svoye-mistse-v-systemi-osvity/ (дата звернення: 06.10.2026).

3. «МОН запускає спеціалізований онлайн-курс для педагогів кадрового резерву». *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/news/mon-zapuskaie-spetsializovanyi-onlain-kurs-dlia-pedahohiv-kadrovoho-rezervu (дата звернення: 06.10.2026).

4. Рекомендації з онлайн-безпеки щодо роботи з учнями на ТОТ. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/informatsiia-dlia-osib-z-tot-ta-vpo/rekomendatsii-z-onlain-bezpeky-shchodo-roboty-z-uchniamy-na-tot (дата звернення: 06.10.2026).

5. Щодо запровадження карантину для усіх типів закладів освіти : лист Міністерства освіти і науки України від 11.03.2020 р. № 1/9-154. URL: https://mon.gov.ua/npa/shodo-zaprovadzhennya-karantinu-dlya-usih-tipiv-zakladiv-osviti (дата звернення: 06.10.2026).

Ірина ШЕРЕМЕТА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
e-mail: sheremetaira23@gmail.com

Науковий керівник:
Ольга РАДЧЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку національної системи освіти характеризується посиленою увагою до реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками навчання, оскільки саме від якості управлінського супроводу цього процесу залежить успішність адаптації дитини до нових умов шкільного життя. Реформа Нової української школи, що ґрунтується на компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах до організації освітнього процесу, актуалізує потребу в системному управлінні підготовкою дітей до навчання у школі як складноорганізованим процесом, що поєднує зусилля закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, органів управління освітою, педагогічних працівників і сімей вихованців [5]. Особливої значущості це питання набуває в умовах невизначеності, спричиненої воєнним станом, коли керівники закладів освіти змушені ухвалювати управлінські рішення зважаючи на безпекову ситуацію та постійні ризики та виклики [1].

У класичному менеджменті управління тлумачать по-різному, проте в основі більшості визначень лежить ідея циклічного впливу суб’єкта на об’єкт заради досягнення поставлених цілей: американські дослідники М. Мескон, Ф. Хедоурі та М. Альберт розглядають управління як послідовне виконання функцій планування, організації, мотивації і контролю, спрямоване на постановку та реалізацію цілей організації. Дещо інакший акцент виокремлює В. Гладкова, яка трактує управління як специфічний

вид діяльності, що відбувається в мінливому середовищі й забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему заради збереження та впорядкування її параметрів [1]. Спираючись на ці підходи, управління процесом підготовки дітей до навчання у школі в системі початкової освіти можна визначити як цілеспрямовану й планомірну діяльність керівників закладів освіти, педагогічних та методичних працівників, а також органів управління освітою, яка передбачає аналіз, цілепокладання, планування, організацію, мотивацію і контроль (моніторинг) взаємодії дошкільної та початкової ланок задля забезпечення наступності змісту, форм і методів навчання та формування в дитини готовності до систематичного шкільного навчання.

Функції такого управління вибудовуються в загальний управлінський ланцюг «аналіз – планування – організація – контроль – регулювання». Аналітична складова полягає у вивченні реального стану готовності дітей до школи та запитів учасників освітнього процесу. Планування виявляється в узгодженні річних планів роботи закладів дошкільної та загальної середньої освіти й у розробленні спільних методичних заходів. Організаційна складова забезпечує умови для практичної взаємодії педагогічних колективів обох ланок, тоді як мотиваційна спрямована на заохочення педагогів до підвищення кваліфікації з питань наступності. Контрольна функція (регулювання) реалізується через відстеження результативності вжитих управлінських заходів і оперативне коригування освітнього процесу. Наскільки успішно виконуються ці функції, залежить передусім від рівня професіоналізму керівника закладу освіти, сформованості його управлінських компетентностей та готовності ухвалювати виважені рішення в ситуаціях дефіциту інформації й ризику [1].

Одним із напрямів управління процесом підготовки дітей до школи є приведення діяльності закладів освіти у відповідність до чинних державних стандартів, тобто реалізація нормативно-правової функції управління. Так, Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) фіксує ті результати навчання й розвитку, яких дитина має досягти до завершення дошкільного дитинства за такими освітніми напрями: Особистість дитини, Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, Дитина в природному довкіллі, Гра дитини, Дитина в соціумі, Мовлення дитини та Дитина у світі мистецтва [4]. Державний стандарт початкової освіти та

концепція Нової української школи орієнтують зміст навчання в перших класах враховуючи вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна або інформаційно-цифрова компетентність; навчання протягом життя; громадянські і соціальні компетентності; культурна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність [5]. Саме узгодженість положень цих документів забезпечує єдину логіку розвитку дитини на межі двох освітніх ланок, а тому управлінські структури закладів дошкільної та початкової освіти мають узгоджувати між собою освітні програми й критерії оцінювання досягнень, щоб не допустити змістового дублювання і водночас поступово ускладнювати вимоги до дитини.

Головним суб'єктом управління процесом підготовки дітей до школи є керівник закладу дошкільної освіти, чия професійна діяльність окреслена професійним стандартом «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» [3]. Згідно зі стандартом, однією з ключових трудових функцій керівника є стратегічний розвиток закладу: він має вміти вибудовувати стратегію розвитку з огляду на потреби всіх учасників освітнього процесу й підтримувати функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти [3]. Ця функція має пряме відношення до організації наступності між дошкільною і початковою ланками, адже саме керівник визначає пріоритетні напрями методичної роботи закладу, розподіляє обов'язки між педагогами та контролює, наскільки якісно відбувається підготовка дітей до школи. Фахова література з управління дошкільною освітою звертає увагу на те, що результативне керівництво закладом ґрунтується на поєднанні адміністративних, організаційно-педагогічних і методичних дій, спрямованих одночасно на розвиток кадрів, поліпшення освітнього середовища та побудову зовнішніх зв'язків з іншими закладами освіти й батьками [2].

Одним із ключових напрямів управлінської діяльності залишається організаційно-методична координація роботи закладів дошкільної та початкової освіти. На практиці вона втілюється через спільні методичні

об’єднання педагогів дошкілля й початкової школи, взаємні відвідини занять та уроків, знайомство вчителів із дітьми ще до їх вступу до першого класу, а також через узгодження річних планів роботи обох закладів [2]. Щоб така взаємодія відбувалася системно, потрібно чітко розмежувати відповідальність між керівниками закладів освіти, місцевими органами управління освітою й методичними службами, а також налагодити стабільні канали обміну інформацією між педагогічними колективами.

Окремої уваги в управлінській діяльності потребує взаємодія закладу освіти з родиною дитини, адже батьки є повноправними учасниками процесу підготовки до школи. Керівництво закладів освіти повинне організовувати постійну просвітницьку роботу з батьками, пояснюючи їм, що готовність дитини до навчання – це комплексне явище, яке не зводиться виключно до запасу предметних знань і вмінь [2]. Серйозним викликом для управлінців сьогодні є потреба зберегти наступність дошкільної й початкової освіти в умовах воєнного стану, коли навчання частково переходить у дистанційний або змішаний формат, а окремі діти взагалі позбавлені змоги регулярно відвідувати заклад дошкільної освіти. У таких обставинах управлінські рішення доводиться ухвалювати за браку повної інформації та в умовах підвищеного ризику, що вимагає від керівників гнучкості, вміння швидко реагувати на нові обставини й постійно вдосконалювати власний професійний рівень [1].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що управління процесом підготовки дітей до навчання у школі в ланці початкової освіти є багаторівневою системою цілеспрямованих управлінських дій, які об’єднують нормативно-правове регулювання, реалізацію класичних функцій управління, розвиток управлінської компетентності керівників закладів освіти та організаційно-методичну координацію діяльності закладів дошкільної й початкової освіти. Ефективність такого управління визначається узгодженістю дій усіх суб’єктів освітнього процесу, професіоналізмом керівних кадрів і гнучкістю управлінських рішень в умовах сучасних викликів і невизначеності. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні цілісної моделі управління наступністю дошкільної та початкової освіти, яка враховувала б специфіку прийняття управлінських рішень в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел:

1. Гладкова В. М. Управлінська діяльність керівника закладу освіти в умовах невизначеності. *Імідж сучасного педагога.* 2023. № 5 (212). С. 38–46. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)-38-46 (дата звернення: 10.09.2026).

2. Макаренко С. І. Основи управління в галузі дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. Ч. 1. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2021. 220 с. URL: http://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5607/1/mak_osn_upr_nav_pos_2021_1.pdf (дата звернення: 10.09.2026).

3. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» : наказ М-ва економіки України від 28.09.2021 р. № 620-21. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/profesiyniy-standart-kerivnik-direktor-zakladu-doshkilnoi-osviti-ta-vikhovatel-zakladu-doshkilnoi-osviti (дата звернення: 10.09.2026).

4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ М-ва освіти і науки України від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 10.09.2026).

5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич та ін. ; за заг. ред. М. Грищенка. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 10.09.2026).

УДК 37:005.745
С 91

ISBN 978-617-595-150-7

II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених

«Сучасна освіта в глобальному і національному вимірах: виклики, загрози, ефективні рішення»

15 жовтня 2026 року

Тернопіль 2026