

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ



**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ,
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**«НАУКОВА КОЛЕКЦІЯ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО
ІНСТИТУТУ ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА»**

(за матеріалами III Всеукраїнського науково-методичного семінару
«Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика»)

ВИПУСК 4

Частина 3 (науково-педагогічні працівники ЗВО та ЗФПО)

Глухів 2025

Рекомендовано рішенням Вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 4 від 17 листопада 2025 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Шерудило Андрій Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології.

Відповідальний секретар:

Литвинов Андрій Сергійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти.

Члени редакційної колегії:

Бірюк Людмила Яківна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти,

Біліченко Павло Геннадійович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту,

Зенченко Тетяна Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти,

Кухарчук Ірина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,

Пінчук Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології початкової освіти,

Собко Валентина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти.

Н 34

Наукова колекція Навчально-наукового інституту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників (за матеріалами III Всеукраїнського науково-методичного семінару «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика», м. Глухів, 13 листопада 2025 року). Випуск 4. Част. 1-3. Глухів, 2025. Ч. 3. 132 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками III Всеукраїнського науково-методичного семінару «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (13 листопада 2025 року, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка).

Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст і якість поданих матеріалів відповідають автори, а також (для студентів і аспірантів) наукові керівники.

УДК 373.3:001.891(082)

ЗМІСТ

Бірюк Людмила Яківна_Точ215516550

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ
ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ 6**

Борисенко Надія Анатоліївна

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ..... 10**

Вашуленко Оксана Вікторівна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
АУДІАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ (З УРАХУВАННЯМ
ВОЄННИХ РЕАЛІЙ) 13**

Вишник Ольга Олександрівна

**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК
ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ 17**

Грона Наталія Вікторівна

**ПРАКТИЧНІ КЕЙСИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У
ВИКЛАДАННІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 21**

Зенченко Тетяна Федорівна

**ВПЛИВ НАУКОВОЇ ШКОЛИ М. С. ВАШУЛЕНКА НА СТАНОВЛЕННЯ
СУЧАСНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 24**

Кузнецова Галина Петрівна

**ФОНОСЕМАНТИЧНИЙ СКЛАДНИК У ФОРМУВАННІ ФОНЕТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ
СЛОВЕСНОСТІ..... 32**

Литвинов Андрій Сергійович

**ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ М. С. ВАШУЛЕНКА У
ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 37**

Лук'яник Людмила Василівна

**ФЕНОМЕНИ ПОНЯТЬ «ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»,
«ІСТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ
ЛІТЕРАТУРІ 40**

Маринченко Інна Віталіївна

**ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ 43**

Маринченко Євгеній Олегович, Галісевич Вадим Григорович СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	49
Марченко Станіслав Сергійович РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ 3D-МОДЕЛЮВАННЯ.....	52
Мозуль Ірина Вікторівна МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	55 55
Нестеренко Марина Миколаївна, Сапранкова Катерина Володимирівна ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....	58
Омок Ганна Анатоліївна, Шуба Людмила Вікторівна, Шуба Віктор Олександрович ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПТО ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ	62
Пішун Сергій Григорович ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	65
Решетняк Віктор Федорович ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ В РОЗБУДОВІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	68
Серих Лариса Володимирівна НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЕСТЕТИКО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ	72
Собко Валентина Олексіївна ПОЧАТКОВА МОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ АКАДЕМІКА М.С. ВАШУЛЕНКА: ФУНКЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ	76
Суржук Тетяна Борисівна, Костолович Тетяна Василівна МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОБУДОВИ ТА ЗМІСТУ НАУКОВО-ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	80

Тітаренко Світлана Анатоліївна ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	85
Туряниця Зоя Василівна, Ковальова Алла Юріївна ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ.....	90
Тюльпа Олександр Іванович КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	95
Тюльпа Тетяна Миколаївна ІНКУЛЬТУРАЦІЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	98
Холявко Ірина Вікторівна ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	101
Цінько Світлана Василівна ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	104
Чайка Олена Миколаївна КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	110
Чижевська Наталія Олегівна ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УКРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ.....	113
Шакотько Віктор Васильович СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НУШ	116
Шейко Галина Дмитрівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	119
Шерудило Марина Павлівна ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСНОГО РАХУНКУ.....	123

**Шуба Людмила Вікторівна, Шуба Вікторія Вікторівна, Омок Ганна
Анатоліївна
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА
КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗВО..... 127**

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Бірюк Людмила Яківна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: особистість, стрес, стресори, стресостійкість, глобальні виклики, війна, кризова комунікація.

Необґрунтована агресія та російське збройне вторгнення на територію України принесло багато страждань нашій країні, кожній окремій родині, а також внесло негативні корективи в особисте та соціальне життя кожного громадянина.

Уряд України та все суспільство визнають, що освіта на всіх рівнях є фактором національної резистентності та усталеності, пріоритетним питанням серед багатьох, що постали в умовах сьогодення. Сьогодні українська освітня система зіткнулася з колосальною низкою проблем, до яких, на жаль, відносимо загрозу життю, ментальному здоров'ю, перебування у постійних стресових ситуаціях, з одного боку, а з іншого – необхідність організації якісної освіти.

Вивчення особливостей поведінки людини у кризових ситуаціях завжди були в центрі уваги науковців і практиків. Дослідниками означеної проблематики проведено теоретичні й емпіричні розвідки формування емоційного інтелекту, розвитку стресостійкості, визначення ефективних умов соціальної адаптації особистості в умовах глобальних викликів. Доведено, що поведінка людини в кризових ситуаціях відрізняється від поведінки у повсякденних ситуаціях. Одна і та сама людина у різних, а особливо в екстремальних ситуаціях (пандемія COVID-19, російсько-українська війна), може поводитися абсолютно по-різному, тобто достатньо складно описати все розмаїття людських реакцій, які можуть виникнути в кризових ситуаціях.

Зазвичай, в екстремальних умовах ми спостерігаємо такі поведінкові патерни: панічна втеча; ступор, заціпеніння.

Таку дії особистості можна узагальнити трьома типами поведінки: рефлекторна або інстинктивна поведінка, яка дозволяє швидко діяти шляхом боротьби або втечі; панічна поведінка або явища натовпу, які можуть виникнути через механізми імітації або зараження; контрольована поведінка із залученням соціальних та індивідуальних ресурсів особистості. Звідси актуальним стає питання не лише, що таке стрес, стресові реакції, а й відновлення після стресу й кризи.

Стрес – це термін, який зазвичай використовується для опису реакції на вимоги, з якими людина стикається щодня, протягом життя, і така реакція пов'язана як із позитивним, так і з негативним досвідом. Стресори – це агенти, що викликають стрес. Стресори можуть бути фізичними, емоційними, екологічними, теоретичними тощо, і всі вони можуть однаково викликати відповідну реакцію організму на стрес. Стрессова реакція, також відома як реакція «боротьба або втеча», містить фізіологічні зміни, що відбуваються під час стрессової ситуації. Ця реакція є результатом стимуляції симпатичної нервової системи, що призводить до низки нейрон-імунних реакцій: збільшення частоти дихання, частоти серцевих скорочень, підвищення артеріального тиску та загального споживання кисню. У більшості ситуацій такі реакції є минуцими – організм повертається до початкового стану після усунення стресора. Реакції на токсичний стрес містять тривалу або постійну аномальну фізіологічну реакцію на стресор із ризиком дисфункції багатьох органів.

У сучасній науковій літературі поняття «стрес» застосовується щонайменше у трьох значеннях: по-перше – як напруга або збудження під впливом зовнішніх стимулів або подій (стресорів або стрес-факторів); по-друге, стрес є результатом внутрішніх психічних станів, тобто суб'єктивних реакцій організму (напруга і хвилювання), коли він відображає свої захисні реакції і процеси подолання; по-третє, стрес – це фізична відповідь організму на певні вимоги або шкідливі впливи. Функція такої фізичної реакції полягає у

підтримці поведінкових і психічних процесів, спрямованих на подолання цього стану.

У повсякденному спілкуванні ситуації, що загрожують здоров'ю або самому життю людини, часто називають екстремальними. Суб'єктивно екстремальні ситуації набувають екстремальних станів. Екстремальні ситуації – це особливі стани психіки людини, викликані незвичайними і ненормальними умовами, що підвищують тривожність та емоційну напруженість.

Арсенал особистісних стратегій психологічного подолання екстремальних ситуацій дуже широкий, однак дослідниками виокремлено три найбільш вірогідні позиції: 1) інвалідизація; 2) адаптивна реакція – стійкість, мужність; 3) зростання – реакція розвитку, кожна з яких має специфічні наслідки. Коли екстремальні ситуації мають лише негативний вплив на людину, можуть виникнути такі розлади: гострі стресові реакції, ПТСР, пролонговані реакції горя та депресії. Якщо ситуація більш-менш контрольована, то людина залишається байдужою та стійкою до травми, що сприймається як випробування на стійкість, витривалість, мужність, відвагу та силу.

Ми наголошуємо, що травматичні ситуації відрізняються від стресових ситуацій. Наприклад, *травматичними є небезпечні ситуації*, пов'язані з неминучою загрозою здоров'ю або життю людини (наприклад, важка хвороба, хірургічна операція, різні травми в побуті, пожежа, повінь, війна, землетрус, падіння у воду для тих, хто не вміє плавати, зупинка між ліфтами, пересування наодинці в небезпечній місцевості). *Стресовими є повсякденні ситуації*, в яких людина не знає, що робити, і не може впоратися з ними, або не знає, що робити (поруч з вами знепритомніла людина; вимкнули світло – як діяти вдома). Складні життєві ситуації, в якій би вони формі не сприймалися людиною, завжди супроводжуються емоціями.

Дослідниками також виокремлюються і кризові ситуації. Кризова ситуація, в якій людина стикається з перешкодами в досягненні важливих життєвих цілей і не може впоратися з ними звичайними способами. Розрізняють два типи кризових ситуацій: спричинені змінами життєвого циклу та причинені

травматичними життєвими подіями. У кризових ситуаціях люди відчувають своєрідне фізичне і психологічне перевантаження, намагаючись впоратися зі стресовою ситуацією. Емоційне напруження і стрес можуть призвести до адаптації до нової ситуації або до зриву чи погіршення функцій життєзабезпечення. Певні ситуації можуть бути стресовими для всіх людей, але вони також можуть стати кризою для тих, хто особливо схильний до них через свої особистісні характеристики.

Отже, криза – це своєрідна реакція на ситуацію, яка вимагає від людини змінити спосіб життя, спосіб мислення, ставлення до себе і навколишнього світу, а також основні екзистенційні питання. Теоретично важливі життєві події класифікуються як стресові, коли вони становлять потенційну або реальну загрозу задоволенню базових потреб і коли виникають проблеми, від яких людина не може втекти або вирішити, навіть за допомогою наявних у неї адаптивних методів.

Під час кризи має застосовуватися кризова комунікація. Зокрема, під час кризи потенційні помічники враховують кілька міркувань, перш ніж надати допомогу людині. По-перше, проводиться оцінювання ситуації: якщо ситуація сприймається як серйозна та небезпечна, люди більш готові допомогти. По-друге, люди мають вирішити, як допомогти та скільки власних ресурсів витратити на допомогу. Обидва процеси мають супроводжуватися кризовою комунікацією, яка, як правило, спрямована на запобігання або на зменшення негативних наслідків кризи. Найбільш поширеними формами пошуку кризової комунікації є особисте спілкування, телевізійні новини, текстові повідомлення, телефонні дзвінки та Facebook. Крім того, дослідження кризової комунікації підкреслили важливість чесної, чіткої та доступної інформації під час кризи, коли люди сприймали кризову комунікацію як сучасну, цінну, надійну та зрозумілу. Вони були більш схильні дотримуватися запропонованого фахівцями напрямку дій. Згідно з цим висновком, ми очікуємо, що люди будуть більш задоволені кризовою комунікацією, коли повідомлення містять просту для читання, актуальну та повну інформацію про поточну ситуацію.

Таким чином, розглянуті теоретичні засади розвитку стресостійкості особистості в умовах глобальних викликів мають бути покладені в основу розроблення кризової комунікації особистості.

Список використаних джерел

1. Сікаленко Руслана. Посттравматичний стресовий розлад. *Соціальний педагог*. №12 (96), грудень. 2014.
2. Кабанцева Анатасія. Пам'ятка для батьків у час воєнної небезпеки. *Дошкільне виховання*. 2002. № 5. С.10.
3. Бокоч Кристіна. Стрес і емоційне вигорання педагога. *Профтехосвіта*. 2017. № 9. С. 12–16.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Борисенко Надія Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: учитель технологій, компетентність, проєктно-технологічна діяльність.

У контексті особливостей професіоналізму вчителів технологій варто акцентувати увагу на їх майстерності у виконанні професійних функцій. Цей аспект тісно пов'язаний зі здатністю до проєктно-технологічної творчості, що є вимогою навчальної програми «Технології. 10–11 класи». Саме ця здатність є основою освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника закладу вищої освіти, який опанував предметну спеціальність «Середня освіта (Технології)», володіє системою знань, умінь і навичок та готовий ефективно застосовувати їх у практичній діяльності. По суті, йдеться про сформованість спеціалізованих компетентностей майбутнього вчителя технологій.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання професійної компетентності педагога досліджували багато українських і зарубіжних науковців, серед яких: Л. Ващенко, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Семенов та інші. Проблему компетентності у сфері дизайн-освіти вивчали такі українські дослідники, як О. Бойчук, В. Запороженко, С. Мільчевич, О. Пальцун та інші.

Варто також відзначити позицію В. Пелагейченка, який визначає професійно компетентного педагога як такого, що здатен ефективно розв'язувати завдання навчання й виховання, сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості учня, отримує задоволення від своєї професії, усвідомлює перспективи власного розвитку, постійно вдосконалює професійну майстерність, робить творчий внесок у педагогічну практику, є соціально активним та відданим обраній справі [2].

У системі технологічної освіти педагог має поєднувати в собі риси вчителя й митця, володіючи водночас педагогічними та проєктно-технологічними вміннями. Рівень його компетентності визначається розвиненістю творчих здібностей, глибиною знань із формотворення, володінням методикою креативного пошуку, розумінням образної мови пластичних мистецтв і технології художніх матеріалів. Саме це забезпечує ефективність і результативність його професійної діяльності.

Сутність проєктно-технологічної компетентності вчителя технологій, на нашу думку, полягає у здатності створювати оригінальні ідеї та реалізовувати їх у матеріалі за допомогою засобів композиції. Основою цього процесу є сформовані образотворчо-мовленнєві, вербально-образні, стильові, стратегічні та продуктивно-образні навички. Відтак, ця компетентність становить невід'ємний компонент професіоналізму вчителя технологій, оскільки саме вона визначає його творчий потенціал і можливість самореалізації у професії [3].

Отже, професійна компетентність педагога – майбутнього вчителя технологій – відзначається єдністю, цілісністю та динамічністю своїх

структурних і функціональних складових. Розглядаючи компоненти професійної компетентності майбутніх учителів технологій з точки зору дизайнерської спрямованості їхньої діяльності у профільній школі, варто звернутися до праць науковців, у яких виокремлено три основні компоненти компетентності такого педагога: гносеологічний, що передбачає адекватне сприйняття та осмислення природних і соціальних процесів, а також визначає систему знань майбутнього учителя фахівця. Ці знання охоплюють загальнотеоретичний, загальнохудожній, спеціально-технологічний, інженерно-технічний та організаційно-технічний напрями; практиологічний, який включає сукупність професійних умінь, зокрема: інформаційно-аналітичні, конструктивно-графічні, проєктні, художньо-естетичні, інструментальні та організаційні; аксіологічний, що відображає ціннісне ставлення до професії й проявляється у здатності особистості адаптуватися до змінних обставин, зберігаючи при цьому стрижень власного світогляду та систему ціннісних орієнтацій [1].

Отже, аналіз наукових джерел і узагальнення позицій дослідників дають підстави стверджувати, що педагогічна компетентність майбутнього вчителя технологій є особистісною характеристикою, яка забезпечує його здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, тобто успішно виконувати трудові функції та розв'язувати професійні завдання.

Список використаних джерел

1. Марущак О., Король В., Луп'як Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 7(1). С. 88-91. - URL: <https://surl.li/pufrni> (дата звернення 30.10.2025).

2. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. № 2. 58 с.

3. Шевченко А. Компетентнісний підхід у навчанні художньому проектуванню майбутніх фахівців з дизайну. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2016. Вип. 9(3). С. 77–80. - URL: <https://surl.li/urhntm> (дата звернення 30.10.2025).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АУДІАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ (З УРАХУВАННЯМ ВОЄННИХ РЕАЛІЙ)

Вашуленко Оксана Вікторівна,
науковий співробітник відділу початкової
освіти ім. О. Я. Савченко Інституту
педагогіки НАПН України

Ключові слова: аудіювання, слухання, смислове сприймання, розуміння, аудіативні вміння, молодші школярі.

Молодший шкільний вік психологи вважають сприятливим періодом для активного формування компетентностей та наскрізних умінь, розвитку багатьох психічних процесів. Тому актуальним у цей період є формування аудіативних умінь молодших школярів, у процесі якого необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості дітей цього віку та сучасні умови навчання, яке відбувається під час воєнного стану.

Аудіативна діяльність учнів 1–2 класів не є ізольованим процесом. Вона формується на перетині кількох когнітивних функцій (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява) та емоційних станів, що супроводжують процес навчання. У молодшому шкільному віці дитина переходить від домінування мимовільних психічних процесів до формування довільних. Цей перехід є поступовим і безпосередньо пов'язаний із навчальною діяльністю. Успішність

сприймання і розуміння усної інформації залежить від узгодженості цих процесів.

Учні 6–7 років активно розвивають словесно-логічне мислення, однак воно ще тісно пов'язане з наочно-образним. Тому дитині легше зрозуміти усне повідомлення, якщо воно супроводжується прикладами, образними порівняннями, інтонаційними підкресленнями або наочними засобами (малюнками, схемами, мімікою і жестами мовця).

Сприймання в цьому віці переважно мимовільне, фрагментарне. Учні не помічають суті за деталями, називають другорядні ознаки замість головних, часто змішують схожі, близькі, але не тотожні предмети та їх властивості. Важливим є те, що сприймання дітей цього віку характеризується емоційністю та високою чутливістю до інтонацій, яскравістю, гостротою та готовністю до отримання нових вражень. Сприймання усної інформації залежить від: мотивації до слухання; темпераменту (сангвініки й холерики краще реагують на динамічну подачу, флегматики й меланхоліки – на спокійну); мовленнєвого досвіду; емоційного стану (після травматичних подій дитина може уникати гучних звуків, різких інтонацій, слів, пов'язаних із війною).

В умовах воєнного стану та психологічної напруги сприймання усної інформації дітьми може ускладнюватися через підвищену тривожність, знижену концентрацію та потребу у відчутті безпеки. Це виявляється у нерозумінні / частковому розумінні тексту або понять, зниженні уваги, труднощах запам'ятовування, емоційних реакціях на певні слова або теми.

Увага є базовою передумовою будь-якого сприймання. Відомо, що стійкість уваги тісно пов'язана з емоціями, почуттями, інтересами дітей. Основними особливостями уваги учнів 1–2 класів є слабкість довільної та високий рівень мимовільної. Здатність утримувати увагу під час слухання усної інформації в дітей цього віку обмежена в часі (у середньому 10–15 хвилин) [1]. Вони не можуть зосереджуватись на нецікавому, незрозумілому для них, легко відволікаються, швидко стомлюються. У період воєнного стану молодші школярі демонструють підвищений рівень тривожності, що негативно впливає

на їхню здатність до концентрації уваги, засвоєння нової інформації. Тому увага молодших школярів потребує постійного стимулювання.

Пам'ять забезпечує збереження та відтворення інформації, отриманої на слух. Тому так само важливим є врахування специфічних властивостей пам'яті дітей 6–7-річного віку. У цьому віці провідною є наочно-образна пам'ять. Учні швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, предмети, факти, ніж словесний матеріал. Ефективне запам'ятовування відбувається у процесі активної навчальної діяльності, коли інформація викликає інтерес і відповідає їхнім актуальним потребам. У процесі навчання наочно-образна пам'ять молодших школярів поступово трансформується у словесно-логічну. Змінюється співвідношення мимовільного і довільного запам'ятовування на користь зростання ролі останнього. Перехід від образних до логічних форм пам'яті є ключовим завданням початкового навчання.

Уява молодших школярів багата й емоційна, але нестійка. Війна, страх, розлука з родиною або друзями можуть призвести до появи тривожних образів. Тому при роботі з усною інформацією доцільно використовувати позитивні, мирні, стабілізуючі образи.

Варто враховувати, що у процесі дистанційного навчання учні стикаються з багатьма труднощами, і далеко не всі (зокрема через свої особисті та інтелектуальні особливості) спроможні їх подолати. Дослідження показують, що тривожність і стрес, тривалі перерви в навчанні та нестача живого спілкування значно уповільнюють розвиток когнітивної активності [2]. Зокрема, вітчизняні психологи зауважують, що в дітей, які певний час переживали травмивні події, спостерігається погіршення пам'яті; зменшилася здатність зосереджуватися на роботі, аналізувати, систематизувати та обробляти інформацію; страждає здатність планувати свої дії та розв'язувати проблеми; виникають почуття розчарування і тривоги [2, с. 14–15].

Важливо брати до уваги, що сучасні молодші школярі є дітьми «комп'ютерної епохи». Дослідження психологів свідчать, що раннє залучення дітей до діяльності в електронному інформаційному просторі негативно

впливає на когнітивний, соціальний, емоційний, руховий та інші аспекти особистісного розвитку дитини та спричинює певні навчальні проблеми [3; 4]. Постійне перебування у віртуальному просторі сприяє прискореному формуванню здібностей, необхідних для існування у штучно створеному світі і затримує розвиток здібностей потрібних для реального світу. У зв'язку з цим особливого значення набуває цілеспрямоване формування в молодших школярів здатності до саморегуляції психологічних процесів, що забезпечує ефективність навчальної діяльності. Уже на етапі початкової школи необхідно системно розвивати вміння підпорядковувати ситуативні бажання («хочу») вимогам навчальної діяльності («треба»), оскільки саме цей процес виступає основою становлення довільності як ключового новоутворення молодшого шкільного віку. Розвинена довільність визначається як провідний психологічний чинник успішного засвоєння знань в цілому і формування аудіативної діяльності зокрема, що в сукупності сприяє адаптації дитини до вимог сучасного освітнього середовища.

Отже, можемо зробити висновок про те, що молодші школярі різні за ставленням до навчання, пізнавальними і фізіологічними можливостями. З огляду на це процес оволодіння навчальною діяльністю у різних дітей відбувається по-різному. Тому, щоб процес формування аудіативних умінь був ефективним для всіх учнів, треба якомога раніше й повніше вивчати та враховувати їхні індивідуальні і типові вікові особливості в усіх видах навчальної діяльності (як ситуативно, так і на тривалу перспективу).

Список використаних джерел

1. Піроженко Т. О. Розвиток уваги молодших школярів у процесі навчальної діяльності. *Психологія і педагогіка*. 2015. № 5. С. 101–107.
2. Пророк Н. В., Царенко Л. Г., Чекстере О. Ю. та ін. Психологічна допомога дітям, які пережили спричинені війною травмивні події: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024.

3. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий дім «Слово», 2020.

4. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: монографія / за ред. С. А. Гончаренка, Л. О. Кондратенко. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

Вишник Ольга Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки і психології початкової
освіти Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

***Ключові слова:** емоційна компетентність, емоційний інтелект, соціально-психологічна адаптація.*

У сучасному освітньому просторі адаптація студентів до умов навчання є ключовим чинником їхньої успішності та психологічного благополуччя. Період навчання у закладі вищої освіти характеризується високим рівнем стресу, інтенсивним інформаційним навантаженням, зміною соціальних ролей та середовища. В умовах таких трансформацій важливу роль відіграє емоційна компетентність – здатність студента усвідомлювати, регулювати та адекватно виражати власні емоції, розпізнавати емоції інших і використовувати емоційні ресурси для побудови конструктивних взаємин. Дослідження показують, що студенти з високим рівнем емоційної компетентності легше адаптуються до навчального та соціального середовища, проявляють більш ефективні комунікативні навички та високий рівень особистісного розвитку.

Сучасні психологи підкреслюють, що емоційна компетентність формується у взаємодії з соціальним середовищем та є динамічною характеристикою особистості, яку можна розвивати за допомогою спеціальних методик та освітніх програм.

Емоційну компетентність досліджували вітчизняні та закордонні дослідники, зокрема Д. Гоулман, К. Саарні, Р. Бак, Е. Лібіна, Р. Гільмутдинова, Т. Аврамова, В. Юсупова. Особливу увагу природі емоційної компетентності приділяють такі науковці: Л. Лепіхова [5], Т. Демиденко [2], Т. Доцевич [3], В. Зарицька [4] та багато інших науковців.

Д. Гоулман у своїх працях наголошує на значущості емоційного інтелекту у вихованні стресостійкості та пристосуванні індивіда до непростих обставин. Його дослідження вказують на пряму кореляцію між рівнем емоційної компетентності та спроможністю успішно долати труднощі [1].

Поняття та структура емоційної компетентності. Емоційна компетентність розглядається як комплекс психологічних умінь і навичок, що включає:

- *усвідомлення власних емоцій;*
- *регуляцію емоцій;*
- *емоційне вираження;*
- *емоційне сприйняття інших людей;*
- *використання емоцій у діяльності та прийнятті рішень.*

Соціально-психологічна адаптація студента визначається здатністю ефективно взаємодіяти з оточенням, долати труднощі та підтримувати психологічне здоров'я. Дослідження свідчать, що високий рівень емоційної компетентності є одним із основних чинників успішної адаптації. По-перше, усвідомлення та регуляція власних емоцій дає можливість студентам знижувати рівень стресу та тривожності, що особливо важливо під час іспитів, презентацій та групових завдань. По-друге, розвиток навичок емпатії та емоційного сприйняття допомагає встановлювати ефективні соціальні контакти, будувати партнерські стосунки та уникати конфліктів. По-третє, інтеграція емоційного

досвіду у навчальний процес сприяє кращій концентрації, мотивації та творчому підходу до виконання завдань.

Сьогодні існує низка методик та стратегій, які сприяють ефективному розвитку емоційної компетентності студентів. Серед них можна виділити:

1. **Рефлексивні практики** – ведення щоденника емоцій, самоспостереження, аналіз власних реакцій на стресові ситуації. Ці методи сприяють усвідомленню емоцій та їхніх причин.

2. **Розвиток емпатії** – вправи на розпізнавання емоцій іншої людини, рольові ігри, групові дискусії, які допомагають студентам краще розуміти психологічний стан оточення.

3. **Техніки релаксації та емоційної регуляції** – дихальні вправи, медитація, арттерапевтичні методи, що допомагають контролювати негативні емоції та знижувати рівень тривожності.

4. **Соціальні тренінги** – навчання конструктивного вирішення конфліктів, розвиток комунікативних навичок, робота в групах з різними соціальними ролями.

5. **Інтеграція емоційного навчання у професійну підготовку** – включення завдань, які потребують емоційної чутливості та взаємодії, у навчальні дисципліни.

На практиці формування емоційної компетентності може здійснюватися через різні освітні активності:

— створення безпечного психологічного середовища у навчальних групах, де студент може вільно висловлювати емоції;

— організація тренінгів та майстер-класів, спрямованих на розвиток емпатії та емоційного самоконтролю;

— застосування інтерактивних технологій, наприклад, віртуальних симуляцій, кейс-методів, що моделюють соціальні ситуації;

— включення елементів арттерапії та креативних практик, які стимулюють самовираження та усвідомлення емоцій.

Розвинена емоційна компетентність виступає ресурсом соціально-психологічної адаптації. Студенти, які володіють цими навичками, легше інтегруються у нові соціальні колективи, ефективно взаємодіють з викладачами та одногрупниками, долають стресові ситуації та досягають високих академічних результатів. Крім того, такі студенти демонструють більш високий рівень саморегуляції, позитивне ставлення до навчання та оптимізм у подоланні життєвих труднощів.

Попри значну увагу до емоційного розвитку у сучасній психології, серед студентів часто відзначаються проблеми емоційної регуляції, низький рівень емпатії та труднощі у взаємодії з оточенням. Це обумовлено високим навчальним навантаженням, інтенсивним використанням цифрових технологій, недостатньою практикою соціально-емоційного навчання у ЗВО. Перспективи розвитку передбачають інтеграцію програм соціально-емоційного навчання, підвищення кваліфікації викладачів з питань емоційної компетентності, використання інноваційних методів, що враховують індивідуальні особливості студентів та їхній психологічний стан.

Отже, формування емоційної компетентності студентів є ключовим чинником успішної соціально-психологічної адаптації. Усвідомлення та регуляція емоцій, розвиток емпатії та соціально-комунікативних навичок сприяють підвищенню психологічного благополуччя, ефективності навчальної діяльності та соціальної інтеграції студентів. Інтеграція спеціалізованих методик розвитку емоційної компетентності у навчальний процес забезпечує комплексний підхід до підготовки молодих людей до професійної та соціальної діяльності, сприяє формуванню стресостійкості, відповідальності та активної життєвої позиції.

Таким чином, розвиток емоційної компетентності – це не лише важливий психологічний ресурс, а й необхідна складова цілісного особистісного розвитку студента, яка забезпечує успішну адаптацію в умовах сучасної вищої освіти та соціального середовища.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ: Наш Формат, 2018. С. 45–68.
2. Демиденко Т. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Вісник *Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2018. № 1. С. 29–35.
3. Доцевич Т. І. Емоційна компетентність викладача закладів вищої освіти як складова його професійної компетентності. *InterConf*. 2021. № 57. С. 250–254.
4. Зарицька В. В., Борисенко В. М. Емоційна компетентність як детермінантна складова професійного становлення фахівців соціономічного напрямку. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 241–245.
5. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічні особливості постановки життєвих завдань як вияв особистісної зрілості та соціального досвіду молодшого юнацтва. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 26. С. 208–216.

ПРАКТИЧНІ КЕЙСИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ВИКЛАДАННІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Грона Наталія Вікторівна, доктор педагогічних наук, доцент, викладач вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Ключові слова: методика навчання української мови, НУШ, штучний інтелект, комунікативно-діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, інтеграція.

Сучасний етап реформування української освіти, орієнтований на

компетентнісний підхід та втілений у концепції НУШ, вимагає кардинальної перебудови підготовки педагогічних кадрів. Майбутній учитель української мови повинен не лише володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, але й бути готовим до оперативного застосування гнучких, інтегрованих та технологічно насичених методів роботи в класі. Проблема полягає у необхідності подолання розриву між академічною теорією методики та вимогами реальної шкільної практики. Традиційне викладання методики часто фокусується на засвоєнні термінології, залишаючи майбутнього фахівця непідготовленим до розв'язання нетипових дидактичних проблем, що виникають щодня. Це актуалізує пошук та імплементацію практичних кейсів в освітній процес ЗВО.

Питання модернізації методичної підготовки педагогів є предметом активних досліджень. Сучасні науковці (О. Горошкіна, Н. Голуб, М. Пентиліук, С. Омельчук) акцентують увагу на інтеграції змісту навчання та застосуванні комунікативно-діяльнісного підходу. Останні дослідження підкреслюють важливість упровадження цифрової дидактики та технологій ШІ в освітній процес (Н. Пономаренко, О. Семенов, В. Биков). Однак, бракує системних напрацювань щодо конкретних прикладних кейсів, які б дозволили студентам «прожити» професійну ситуацію та сформувати вміння оцінювання, диференціації та моделювання уроків української мови.

Метою статті є обґрунтування доцільності та аналіз конкретних практичних кейсів застосування сучасних підходів, з акцентом на ШІ у викладанні методики навчання української мови.

Ефективне викладання методики має будуватися навколо моделювання реальних педагогічних ситуацій, що вимагають від студентів прийняття відповідальних рішень. Наприклад:

- «Теза-аргумент». Вибери одне з тверджень, що стосуються сучасних методів навчання (наприклад, «Компетентнісний підхід є єдиним ефективним у сучасній школі», «Ігрові технології є ключем до мотивації учнів», «Комунікативний підхід — це не просто розмовна практика, а навчання мови

через ситуації»). Створіть візуальну «стрічку» на 3–5 кроків, де кожен крок — це аргумент, що підтверджує вашу тезу. Використовуйте для цього мінімалістичні ілюстрації, символи або короткі вислови.

- «Розробка інтегрованого тижневого курсу «Мова — природа — мистецтво». Студентам ставиться проблема: як навчити учнів 5-го класу правильно використовувати описові дієприкметники, інтегруючи при цьому матеріал з географії (опис Десни в О. Довженка) та образотворчого мистецтва (створення колажу). Студенти створюють не лише план уроку, а й повний дидактичний матеріал, що містить критерії оцінювання та методику проведення рефлексії, забезпечуючи цілісне пізнання світу учнями.

- Проєктування навчального модуля (когнітивно-комунікативний підхід). Оберіть складну для засвоєння тему з української мови за вибором (Написання складних іменників, прикметників, числівників / Написання складних займенників, прислівників, службових слів, графічних скорочень та аббревіатур – 10 клас; Розділові знаки в безсполучниковому реченні / Розділові знаки в складносурядному реченні – 11 клас). Запропонуйте ШІ-моделі (наприклад, Gemini) згенерувати три різні варіанти пояснення цієї теми, зорієнтовані на різні підходи: *когнітивний*: структуроване, логічне пояснення з акцентом на правилах і схемах; *комунікативний*: пояснення з акцентом на стилістичній функції пунктуації та впливі на зміст; *інтегрований (когнітивно-комунікативний)*: поєднання правил зі зразками текстів різних стилів. На основі згенерованих варіантів, розробіть фрагмент уроку (до 10 хвилин) для 11 класу. Обґрунтуйте, чому саме інтеграція когнітивного (систематизація знань) та комунікативного (практична потреба) підходів є оптимальною для формування мовної особистості на цьому етапі.

Застосування практичних кейсів у викладанні методики навчання української мови є необхідним кроком для підготовки компетентного вчителя. Використання комунікативно-діяльнісного, комунікативного та цифрового підходів дає можливість посилити практичну орієнтацію навчання, формувати критичне мислення та здатність до оперативного прийняття рішень щодо

вибору методів та засобів навчання, забезпечити інтеграцію теоретичних знань із уміннями цифрової дидактики, що відповідає сучасним вимогам ринку праці.

Список використаних джерел

1. Грона Н. В., Хомич Т. Л. Практикум з методики навчання української мови у старшій школі: навч. посібн. для магістрантів спеціальності 014 Середня освіта Предметна спеціальність – 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) Додаткова предметна спеціальність – 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (англійська мова)). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 127 с.

2. Грона Н. В., Хомич Т. Л. Практикум з методики навчання української мови: навч. посібн. для студентів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) освітнього рівня «бакалавр». Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 177 с.

3. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkolaprodovzhitsya-u-5-9-klasah> (дата звернення 04.11.2025).

ВПЛИВ НАУКОВОЇ ШКОЛИ М. С. ВАШУЛЕНКА НА СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Зенченко Тетяна Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *початкова мовна освіта, Нова українська школа, академік*

М. С. Вашуленко, наукова школа.

Становлення та розвиток початкової освіти в Україні нерозривно пов'язані з іменем академіка Миколи Самійловича Вашуленка – провідного науковця, педагога, методиста та випускника Глухівського педагогічного інституту, чия наукова спадщина суттєво вплинула на формування сучасної парадигми мовно-літературної освіти молодших школярів. Його дослідження стали підґрунтям для формування змісту української початкової школи, оновлення методики навчання мови й читання, упровадження особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, що відповідають європейським освітнім тенденціям.

Микола Самійлович Вашуленко — видатний український дослідник у галузі мовознавства та методики навчання мови, доктор педагогічних наук (з 1992 р.), професор (з 1993 р.), академік НАПН України (обраний у 1995 р.). Працював головним науковим співробітником Інституту педагогіки НАПН України, почесний громадянин міста Глухова (з 2008 р.). У період 2015–2025 років обіймав посаду професора кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ученим-методистом здійснено вагомий внесок у становлення сучасної української мовно-літературної початкової освіти. Він є одним із розробників Державного стандарту початкової загальної освіти (2011, 2018), тривалий час очолював спеціалізовану вчену раду з захисту кандидатських дисертацій в Інституті педагогіки НАПН України, входив до редколегій провідних фахових видань, серед яких журнали «Початкова школа», «Педагогіка і психологія» та інші. За активну громадську та освітню діяльність Миколі Самійловичу присвоєно звання почесного громадянина двох міст — Коцюбинського та Глухова, що є свідченням його вагомого впливу на розвиток цих громад та підвищення якості освіти в них.

У спадщині ключових професійних здобутків ученого:

- створення Букварів, що стали фундаментальними для вітчизняної початкової освіти та витримали понад три десятки перевидань; мільйони

українських першокласників, які вирости в кілька поколінь, опанували читання за його методикою;

- авторство підручників з української мови для початкових класів, спрямованих на глибоке формування мовної, культурної та громадянської ідентичності молодших школярів;

- вагомий внесок у підготовку педагогічних кадрів: Методика навчання української мови для закладів вищої педагогічної освіти, численні посібники, методичні рекомендації й наукові статті;

- участь у створенні сучасного нормативного забезпечення мовної освіти: розроблення Концепції мовної освіти, критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів, Державних стандартів початкової освіти різних років, навчальних програм і методичних підходів.

Доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського НПУ ім. О. Довженка, академік НАПН України М. С. Вашуленко та його наукова школа спрямували увагу на розроблення й упровадження в освітній процес ЗВО методики підготовки майбутніх учителів до реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти у процесі навчання української мови і читання.

Актуальність досліджень, реалізованих у межах наукової школи, зумовлено процесом реформування початкової освіти, що ґрунтується на нових методологічних й концептуальних засадах її розвитку, оскільки пріоритетне значення надається формуванню у молодших школярів ключових і предметних компетентностей, необхідних для їхньої життєдіяльності, здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у життєвих ситуаціях.

Підготовка майбутнього вчителя початкової освіти пов'язувалася з реалізацією компетентнісного підходу, результати якого окреслено в Державному стандарті початкової освіти, типових освітніх програмах, професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», Стандартах вищої освіти, та поступово перетворилася в суспільно значуще явище, яке є основним в освітній політиці держави, формуванні змісту освіти,

визначенні її результатів.

Дослідження проблем підготовки майбутніх учителів до реалізації мети мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти у процесі навчання української мови і читання реалізовувалося відповідно до науково-дослідної теми кафедри теорії і методики початкової освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Глухівського НПУ ім. О. Довженка «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів ключових і предметних компетентностей» (Державний реєстраційний номер 012U103904) доктором педагогічних наук, професором, професором кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, академіком НАПН України Миколою Самійловичем Вашуленком та науково-педагогічними працівниками його наукової школи (затв. рішенням вченої ради від 29.12.2016 р., протокол № 7) в межах наукової співпраці з Відділом початкової освіти ім. О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, з оперттям на наукове дослідження відділу, проведене у 2020–2022 рр. «Технології компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі» (проблема дослідження: дидактичні засади, методика і технології формування ключових (загальних і предметних) компетентностей в освітньому процесі).

Розвиток початкової освіти в контексті історичних традицій та сучасних реформ забезпечує спадкоємність наукових ідей між поколіннями педагогів, вагома роль у яких належить концептуальним напрацюванням М. С. Вашуленка, спрямованим на надання пріоритету мовленнєвій діяльності учнів, творенню гармонійного мовного середовища, опануванню рідної мови як основи ідентичності та засобу успішної навчальної, соціальної й культурної інтеграції.

Особливу увагу приділяв учений формуванню мовленнєвих умінь учнів початкових класів, системному розвитку читацької компетентності й активному залученню учнів до створення особистісно значущих висловлювань, інтеграції різних підходів до навчання української мови в початковій школі:

компетентнісний та діяльнісний підходи, інтегрований зміст, опора на життєвий досвід учнів, розвиток критичного та творчого мислення, стимулювання самостійності та мовленнєвої ініціативи.

Відтак, науково-методична спадщина Миколи Самійловича Вашуленка визначає стратегічні засади розвитку початкової освіти України, забезпечуючи її наукову цілісність та високу якість педагогічної підготовки. Продовження ідей М. С. Вашуленка реалізується в поєднанні традиційної методичної школи з сучасними інтерактивними форматами навчання, системністю у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку та практичне застосування методичних умінь у моделі Нової української школи. Понад 55% учителів України (за даними Інституту освітньої аналітики) працюють за типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом О. Я. Савченко, а відтак – користуються методичним супроводом з навчання української мови і читання М. С. Вашуленка. Підручники, створені М. С. Вашуленком та його авторським колективом, щорічно рекомендуються МОН України до видавництва за кошти державного бюджету (до прикладу, тільки в 2024 р. запит надано 61824 вчителями, Протокол № 1 засідання Конкурсної комісії з проведення конкурсного відбору посібників для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників у 2023–2024 рр (2 кл.) від 07.02.2024 р., ст. 2, 37–38).

Безумовно, важливим є створення цілісної моделі професійної підготовки майбутніх учителів, що передбачає інтеграцію традицій і сучасних цифрових практик, формування педагогічної рефлексії, готовності до постійного професійного розвитку та впровадження інновацій. Вектор такої підготовки зберігає глибинну національну основу, виховуючи педагога з високою мовно-культурною та громадянською позицією.

Отже, зазначимо, що наукова спадщина академіка М. С. Вашуленка є стратегічним ресурсом для розвитку початкової освіти України та теоретичним підґрунтям модернізації освітнього простору Нової української школи.

Актуальність його ідей виявляється у підготовці вчителя нового покоління — високоосвіченого, інноваційного, здатного забезпечити цілісний мовно-освітній розвиток і національно-культурну ідентичність молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Зенченко Т. Історія початкової освіти в особах: вплив М. С. Вашуленка на освіту, суспільство і науку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1(57). 2025. С. 157–164.
2. Микола Самійлович Вашуленко – мовознавець, учений, методист : біобібліогр. покажч. *НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Глухів. нац. пед. ун-т ім. О. Довженка. Сер. «Академіки НАПН України»* ; вип. 19. упоряд.: Айвазова Л. М.. Київ, 2011. 138 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://surl.li/uxodfd> (дата звернення 1.11.2025).

СТАЛИЙ РОЗВИТОК ЯК СВИТОГЛЯДНА ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В ХХІ СТОЛІТТІ

Коренева Інна Миколаївна, Доктор педагогічних наук, професор, декан факультету природничої і фізико-математичної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: сталий розвиток; освіта для сталого розвитку; глобальні виклики; міждисциплінарний підхід; освітні трансформації; освітня політика.

У контексті масштабних соціально-політичних, економічних,

демографічних та культурних трансформацій питання адаптації суспільства до динамічних змін набуває особливої актуальності як на індивідуальному, так і на національному рівнях. Сучасне покоління одночасно виступає свідком, учасником і каталізатором переходу від індустріальної до постіндустріальної та цифрової моделі розвитку, що суттєво трансформує структуру та функціонування соціальних інститутів. Відтак пошук ефективних стратегій і моделей оптимального, найменш конфліктного переходу до нової парадигми суспільного розвитку, зокрема шляхом модернізації освіти, її форм і методів, стає важливим науковим завданням.

Сталий розвиток постає не лише як спосіб концептуалізації та інтерпретації глобальних процесів, а й як інструмент формування нових можливостей для збереження й гармонізації суспільного розвитку. На практиці його дослідження здійснюється на перетині економічних, екологічних, політичних і культурних аспектів, що визначають добробут населення, рівень соціальної інтеграції та екологічну стійкість. Значущим чинником сталого розвитку виступають соціально-психологічні детермінанти, які впливають на формування суспільних норм, ціннісних орієнтацій, моделей поведінки, комунікації, мотивації, ідентичності та професійної підготовки, що разом визначають здатність суспільства до консолідації й відповідального розвитку.

Усвідомлення природи екологічних загроз, соціальної нерівності та економічної нестабільності підкреслює роль освіти як чинника формування відповідального ставлення до майбутнього. Підвищення рівня обізнаності, залучення громадськості до ухвалення рішень і розвиток позитивних емоційно-ціннісних установок формують психологічні механізми подолання опору змінам. Заохочення до сталого стилю життя сприяє переосмисленню особистісних моделей споживання та поведінки, що забезпечує баланс потреб сьогодення і перспектив майбутнього.

Сучасна освіта постає у двох взаємодоповнювальних площинах: освіта про сталий розвиток та освіта для сталого розвитку. Її стратегічною метою є створення умов для підвищення якості життя нинішніх і майбутніх поколінь

шляхом формування комплексу знань, умінь і навичок, необхідних для розв'язання екологічних, соціальних та економічних проблем і забезпечення довготривалого сталого поступу.

У цьому контексті посилюється потреба у міждисциплінарних підходах, що охоплюють широкий спектр проблем — від економічного розвитку й охорони здоров'я до змін клімату, розвитку енергетичних систем, збереження біорізноманіття та урбанізації. Вагомого значення набуває системоутворювальна роль освіти, оскільки саме вона забезпечує превентивні механізми зменшення ризиків соціогенного та природного характеру.

Необхідною умовою досягнення цілей сталого розвитку є підготовка педагогів усіх рівнів освіти, здатних інтегрувати принципи сталого розвитку в навчальні процеси й вибудовувати нову педагогічну парадигму [1; 2]. Знання концептуальних засад освіти для сталого розвитку дає педагогам змогу:

- інтегрувати ключові теми сталого розвитку в освітні програми на основі проектного, проблемно-орієнтованого та дослідницького навчання;
- формувати знання шляхом активного конструювання, а не репродуктивного засвоєння;
- ефективно використовувати мультимедійні ресурси та цифрові технології;
- розвивати екологічне мислення та розуміння соціальної справедливості як фундаментальних цінностей сталого розвитку.

Підготовка суспільства до масштабних цивілізаційних змін, зокрема екологічних і кліматичних трансформацій, вимагає модернізації не лише змісту й технологій навчання, а й кадрового, матеріально-технічного забезпечення, а також глибокого світоглядного переосмислення необхідності таких змін.

Реформування освітніх програм відповідно до принципів сталого розвитку може реалізовуватися різними моделями залежно від специфіки країни, освітньої системи та сфери знань. Важливим є урахування взаємозалежності соціальних, економічних та екологічних компонентів освіти, культурного різноманіття, біорізноманіття, потреби у зміцненні миру, соціальної рівності й

раціональному використанні ресурсів.

Міждисциплінарність постає ключовою умовою ефективної інтеграції принципів сталого розвитку в освітні програми в контексті локальних традицій і технологічних можливостей. Важливим викликом залишається забезпечення належного кадрового потенціалу педагогічних, управлінських та адміністративних працівників.

Ефективний перехід до нової педагогічної парадигми є неможливим без збалансованої державної політики у сфері освіти. Вивчення міжнародного досвіду країн, де впровадження принципів сталого розвитку призвело до реальних змін, є важливим механізмом імплементації цих принципів у всі форми освіти як чинника сталого соціально-економічного та гуманітарного розвитку [3].

Список використаних джерел

1. Коренева І.М. Феномен «освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2018. №2. С.113-123.
2. Радкевич В. Сталий розвиток професійної освіти на основі державно-приватного партнерства. (2024). *Інноваційна професійна освіта*, 6(19), 10-32. <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2024.6.19.10-32>
3. Мельник О.С., Коренева І.М., Загородня Л.П., Данильченко І.Г. Досвід європейських країн у вирішенні питань екологічної безпеки: навчальний посібник. Суми, 2017. 400 с.

ФОНОСЕМАНТИЧНИЙ СКЛАДНИК У ФОРМУВАННІ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ

Кузнецова Галина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри

української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: українська мова, фонетика, фоносемантика, фонетична компетентність, учитель української словесності.

У системі освіти України відбуваються значні зміни, і особливо великий вплив на це має компетентнісний підхід, який трансформувалася концептуальні та, здавалося б, усистемнені шляхи формування знань, умінь, навичок, переорієнтувавши їх на життєво необхідні результати навчання, що реалізуються на засадах сформованих компетентностей. Наскрізно-ключовою компетентністю, сутністю якої усвідомлено мають оволодіти здобувачі освіти всіх рівнів, є «спілкування державною мовою» / «вільне володіння державною мовою». Варто зазначити, що українська мова як державна в освітньому процесі наділена особливим статусом, оскільки водночас є об'єктом вивчення, засобом опанування інших навчальних предметів у ЗЗСО, освітніх компонентів у вишах, основою формування особистості мовця та громадянина, розвитку його інтелектуальних і творчих здібностей, національної свідомості, «самобутнього світобачення і світовідчуття» [2, с. 11]. Майбутній учитель української словесності має не просто навчати мови, а через мову формувати ментальність українця, його усвідомлено ціннісне, небайдуже ставлення до мови, вправнісне послуговування мовою протягом життя. Сформувати мовну свідомість, що «<...> охоплює погляди, уявлення, почуття, оцінки й настанови особистості щодо мови та мовної дійсності» [3, с. 15], мовленнєвої діяльності, спроможні, на нашу думку, мовознавчо й мовно свідомі фахівці, які ґрунтовно володіють системою мовних знань, підходами, методами, прийомами навчання та викладання, а також ідеями, переконаннями, почуттями й почуваннями, настановами, порадами, естетичними надиханнями не лише вчити українську мову, а й жити мовою, «віддавати <...> їй щось навзаєм: плекати, захищати, очищати, відшліфовувати» [3, с. 26] та бути мовно стійкими й діяльними. Це

означає: 1) навчити мови, що втрапляє в особливо осмислене поле аналізу, пізнання, осмислення, життєвого послуговування мовою в усіх сферах людської діяльності; 2) зорієнтувати здобувачів освіти до усвідомлення мови як динамічної системи та злагодженої взаємодії всіх її рівнів (фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного, стилістичного), реалізації функцій, стильової палітри; 3) скерувати мовців до відчуття неповторності й краси мови, віри в її неспинний поступ і комунікативну потужність, до пошуку й дослідження, інтерпретації тих мовних знаків і засобів, які всякчас розкривають і розширюють потенціал української мови в усній і писемній формах, вияскравлюють національні її особливості. На нашу думку, особливу увагу варто зосередити на засобах фонетико-фонологічного рівня, «<...> оскільки всі без винятку мовні одиниці знаходять своє вираження саме у звуковій матерії, то фонетика (як мовний рівень) є необхідним, невід'ємним складником усієї мовної системи як плану вираження, так і плану змісту»[4, с. 762].

Навколо й на підставі звукової матерії мови сьогодні вибудовується *фоносемантика* (від грец. φωνή — звук, голос і грец. σηματικός (семантикос), «значущий», від σημαίνω (семаіно) – «значити», «вказувати», «зазначати» та від σήμα (сема) – «знак», «символ») – напрям лінгвістики, наука, предметом пізнання якої є звук і значення, звук і символ, сполучуваність і співвідношення артикуляційних, акустичних та лінгвістичних ознак, встановлення наукових і синестезійних закономірностей цих зв'язків і співвідношень, пошук принципів вибудови моделі усного чи писемного мовлення, що через асоціативне та уявне звукове, буквене відчуття дає змогу особистості по-особливому чути, бачити, сприймати, відчувати, усвідомлювати мовну картину світу. У фокусі завдань фоносемантики – дослідити мотивоване/немотивоване співвідношення звука, звукових комплексів та значення або асоціативного уявлення, вплив цих співвідношень на слухача на свідомому і підсвідому (беруться до уваги семантично не відомі слова, іншомовна лексика) рівнях у межах *звуконаслідування* (імітація природних звучань) та *звукосимволізму* (здатність звуків мови викликати певні звукові асоціації, уявлення – просторові,

кольористичні, емоційні, експресивні тощо). Фоносемантичний звуко символізм та звуконаслідування нині об'єднано в загальнішому явищі – звукозображувальності, що дає змогу з'ясувати зорову та слухову реакцію людини на звук, звуковсполуку, слово, звуконаслідувальні лексеми, текст, музичні твори тощо. Зразком такої фоносемантичної слухо-зорової синестезії є розмірковування Кетрін Летам: *«Ім'я моєї матері – кольору молока. Струни акустичної гітари грають теплий жовтий колір. Звук плоский, жорсткий і гладенький. А понеділок – рожевий. Ці відчуття завжди однакові і завжди присутні. Це синестезія – у моєму випадку графічно-кольорова, звуко-кольорова та синестезія звуко-фактурна»* [1].

Аналіз лінгвістичних, психолінгвістичних, соціологічних, психологічних джерел (Ш. Баллі, Н. Босак, О. Валігура, В. Вундт, О. Есперсен, І. Гаценко, Ж. Горіна, О. Драгіна, М. Дружинець, С. Жила, А. Калита, В. Кушнерик, В. Левицький, З. Насікан, Г. Пауль, Н. Плющ, Л. Супрун, О. Тарасова, І. Фаріон, О. Чернікова, Ю. Юсип-Якимович та ін.) засвідчує, що питання зв'язку звука з образним та асоціативним уявленням мовців і слухачів мають давню історію, однак означений напрям в українській лінгвістиці малодосліджений, а відтак – лінгводидактика вищої педагогічної школи суттєвої інформації про фоносемантичні особливості мови майже не містить. Однак учитель-словесник має бути обізнаним із ними, оскільки саме звукозображувальність покладено в основу артикуляційних вправ, спрямованих на розвиток мовно-мовленнєвого апарату учнів, правильного укладу звуків, сили звучання, точності, синхронності, кінестетичних відчуттів та уявлень, на розуміння того, що фоносемантичні явища вмотивовують функціонування мовного знака. Приміром, прослуховування та відтворення звуків природи (ономатофонів, зоофонів, ідіофонів, фонопоей) сприяє формуванню знань про звук, голос, тон, шум, скеровує до опанування інформації про етапи формування мови, із-поміж яких «генетична десигніка як сукупність гіпотетичних знань про виникнення і становлення у філогенезі *дипластії* – *знакової функції* (спочатку голосу, а згодом артикульованого звукового

потокі)» [4, с. 234]. Зокрема голосні звуки на засадах невимушеної ітеративності (зливої повторюваності) утворюють звуконаслідувальні слова, голосові сигнали, що передають тон (*i-i-i! a-a-a! y-y-y! a-a-a? ay?*); шумні глухі приголосні – шум (*c...cc, nc...c, шш...ш, чш!*); поєднання шуму і голосу чи навпаки продукують тоношумові / шумотонові відчуття (*ax-ax! ox-ox! ux-ux! ку-ку! пі-пі! ко-ко! ха-ха*); поєднання приголосних зімкнено-проривних звуків (*б, п, д, т, к, г*), зімкнено-прохідних (*м, н*), щілинних (*в, ф, з, с, ж, ш, й, х, г*), африкат (*дж, дж, ц*), дрижачого *р* із голосними формують ітеративні ідеофони на позначення різних вражень: звукових (*ба-бах, бах-бах, бом-бом, ген-ген, гуп-гуп, тік-тік, тень-тень, бринь-бринь, дзень-дзень* тощо), дотикових (*тиць-тиць, маць-маць, дряп-дряп, хвать-хвать, цюк-цюк, шкряб-шкряб* тощо), рухових (*стриб-стриб, плиг-плиг, туп-туп, човг-човг, чап-чалап, пурх-пурх* тощо). Робота лише з ідеофонами та звуконаслідуваннями дає змогу легко опанувати не лише класифікацію звуків, а й дослідити їх енергію у процесі поєднання та повторення, витлумачити сутність симбіозу значення слова і звуку. Не менш повчальний, творчо-прикладний потенціал мають і звукові кольоромаркери (асоціативне розфарбовування звуків, кольоризація текстів), фоносемантичні фігури мовлення (анаклаза, анафора, асонанс, гемінація, епіфора, імпрекація, оказіоналізм, анаграма, ліпограма, какофонія, евфонія, ономотопея), перетин фоносемантичних комплексів (руху, повторюваності, міміки, жестів тощо) із просодичними ознаками (інтонація, темп, наголос).

Отже, обов'язковим складником методичної системи формування фонетичної компетентності майбутніх учителів української словесності має бути фоносемантичний – із визначеною термінологією, окресленими підходами, принципами, методами опанування його особливостей. Лінгводидактична фоносемантика спроможна впливати на глибоке усвідомлення людиною навколишньої дійсності, вмотивовано закріплювати її образ через звукову систему мови.

Список використаних джерел

1. Летам К. Люди, які «бачать» мову. Що таке синестезія. URL: <https://surl.li/bzjbma> (дата звернення: 02.11.2025).
2. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
3. Селігей П. О. Структура й типологія мовної свідомості. Мовознавство. 2009. №5. С. 12–29.
4. Тищенко К. Основи мовознавства: Системний підручник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. 308 с.
5. Українська мова: енциклопедія / редкол.: М. В. Русанівський, М. П. Зяблюк, та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ М. С. ВАШУЛЕНКА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Литвинов Андрій Сергійович,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

***Ключові слова:** початкова освіта, Нова українська школа, інтегроване навчання, компетентнісний підхід.*

Педагогічна спадщина Миколи Самійловича Вашуленка охоплює розроблення концептуальних і нормативних засад початкової освіти. Зокрема, за його участі було створено Державний стандарт початкової освіти, що охоплює формування нормативного базису початкової освіти, який включає концепцію мовної освіти, критерії оцінювання досягнень учнів, стандарти, програми, методики й підручники. Ці напрацювання й методичні рекомендації стали основою формування навчальних програм і професійної підготовки

вчителя, визначивши, яким має бути сучасний курс української мови в початковій школі. Під його керівництвом було проведено низку науково-практичних досліджень, що створило потужну наукову школу педагогів і методистів [2].

Ключовим елементом педагогічної спадщини Миколи Вашуленка є методика інтегрованого навчання. Разом із колегами він розробив навчально-методичний комплект «Горішок» – інтегрований підручник для 1-го класу, в якому поєднано зміст трьох навчальних предметів: «Навчання грамоти», «Математика» та «Ознайомлення з довкіллям» [2]. Цей комплект ілюструє новаторський підхід: учитель може одночасно розвивати у дітей навички читання та письма, формувати початкові математичні вміння та знайомити з навколишнім світом. Такі інтегровані завдання дають учню змогу засвоювати знання більш осмислено й системно. Крім того, Микола Самійлович популяризував комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови, за якого пріоритет віддається активній усній взаємодії та роботі з текстами. Під його науковим керівництвом створено систему навчання української мови на засадах комунікативно-діялісного підходу, підготовлено відповідне дидактичне й методичне забезпечення для початкових класів. Ці розробки передбачають, що вчитель стає модератором розмови, організовує дискусії та групову роботу, заохочує учнів до висловлення власної думки – діє за новою парадигмою НУШ, де вчитель і дитина є партнерами в освітньому процесі [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Сучасна система освіти орієнтується на компетентнісний підхід, що став наріжним каменем реформи Нової української школи. Фахова компетентність учителя початкових класів традиційно трактується як сукупність комплексних умінь і знань, зокрема предметно-методологічна, психолого-педагогічна, комунікативна, валеологічна та інші. Предметно-методична компетентність означає, що педагог глибоко володіє методиками викладання та знає сучасні навчальні технології; психолого-педагогічна – вміє враховувати вікові й індивідуальні особливості учнів; комунікативна – ефективно організовує мовне

середовище уроку й діалог із дітьми; валеологічна – дбає про здоров'я й безпеку учнів [3]. Вимоги Нової української школи підкреслюють, що вчитель має стати мисленнево розвиненою і творчою особистістю, здатною формувати у школярів ключові компетентності.

Педагогічна спадщина М. Вашуленка тісно пов'язана з формуванням цих компетентностей. Його навчальні посібники, створені на основі компетентнісно орієнтованого та інтегрованого підходів, стали моделлю для вчителя: вони показують, як поєднувати розвиток різних вмінь учнів під час одного уроку. Наприклад, комунікативно-діяльнісні справи допомагають учителю вдосконалювати свої навички організації усного мовного розвитку й рефлексії учнів. Зокрема, у «Методиці навчання української мови» учений детально розкрив, як на уроках створювати мовленнєве середовище та використовувати ігри, диктанти й практичні завдання для формування мовленнєвої компетентності дитини [1]. Розроблена методика сприяє фаховому зростанню вчителя (він навчається проєктувати компетентнісні уроки, вивчати практичні аспекти застосування методів), розвиває організаційні та педагогічні вміння, стимулює вчителя постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність та опановувати нові підходи.

Отже, педагогічна спадщина Миколи Самійловича Вашуленка – це цілісна система ідей, методик і навчальних комплектів, яка безпосередньо відповідає завданням Нової української школи. Його напрацювання закладають принципи компетентнісно-інтегрованого навчання в початкових класах, навчають вчителя створювати активне мовленнєве середовище та інтегрувати знання з різних галузей. З огляду на те, що розроблені ним методичні рекомендації апробовані й одержали гриф МОН України, а його ідеї відображено в державних стандартах, можна стверджувати, що спадщина вченого слугує надійною основою для вдосконалення професійної компетентності педагога [2].

Завдяки системному підходу Миколи Вашуленка до методики навчання мови в початковій школі сьогодні сучасний учитель має багатий педагогічний «багаж» – від методичних посібників до нормативних документів. Ці

напрацювання допомагають формувати його професійну компетентність, зокрема методичну, мовленнєву та загальнопедагогічну, відповідно до вимог Нової української школи. Отже, залишена видатним методистом педагогічна спадщина відіграє важливу роль у підготовці й становленні компетентного вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. Київ. 2019. 192с.
2. Енциклопедія Педагогічної Сумщини. URL: <https://surl.li/pmjlqk> (дата звернення 30.10.2025).
3. Яким має бути вчитель початкових класів: компетентності. 2024. URL: <https://surl.li/dcgkkt> (дата звернення 30.10.2025).

ФЕНОМЕНИ ПОНЯТЬ «ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ», «ІСТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Лук'яник Людмила Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного
університету

Ключові слова: громадянська компетентність, історична компетентність, учні початкових класів, громадянська освіта.

У 70-ті роки ХХ століття громадянська освіта передбачала насамперед громадянознавчі знання, визначення демократичних цінностей, підтримку національних урядів та місцевих органів влади. Із кінця ХХ століття – початку

XXI століття метою громадянської освіти став розвиток цивільних компетенцій [5].

У державних документах компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [2].

Також окремо визначено поняття компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Окремі дослідники ототожнюють поняття компетенції та компетентність, але розрізнення цих двох понять дає можливість чітко зрозуміти й охопити всі аспекти і чинники, які впливають на формування особистості в соціальному та громадянському аспекті.

За матеріалами словника іншомовних слів компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [5].

У Законі України «Про освіту» поняття компетентність визначено, як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3].

Дослідженням проблем громадянського виховання молоді та формування у неї громадянської компетентності займалися В. Андрущенко, Р. Арцишевський, Г. Ващенко, П. Ігнатенко, С. Русова, В. Сухомлинський, Г. Філіпчук.

Виникнення громадянської компетентності як соціального явища безпосередньо пов'язано з переходом від традиційного до зрілого громадянського суспільства і з процесом громадянської соціалізації. Ще у XVII–XVIII ст. науковцями Ж. Руссо, Вольтером, Д. Локком обговорювалося питання формування громадянина. Для громадянського суспільства, вважали вони, потрібний розвинутий, з високою самосвідомістю, самостійний громадянин, який відстоює як свої індивідуальні, так і суспільні інтереси.

Дослідниця О. Пометун визначила такі складники історичної предметної

компетентності: мовленнєва; інформаційна; хронологічна; логічна; просторова; аксіологічна [4, с. 18].

Учений К. Баханов, на основі аналізу феномену історичної свідомості визначає такі складові історичної предметної компетентності: часова; просторова; історичності; дійсності та джерел інформації; ідентичності; аксіологічна; діяльнісна [1, с. 48].

Громадянська освіта має бути спрямована на формування в учнів початкових класів громадянської свідомості, яка допомагає краще орієнтуватися у складних процесах суспільного життя, виборі життєвих цінностей, позицій та ін., що допоможе їм адаптуватися до швидкого розвитку сучасного інформаційного суспільства, що відображено у державних стандартах освіти і навчальних програмах початкових класів.

Одним із головних завдань сучасної освіти в Україні, на думку О. Пометун [4], є створення умов для формування особистості, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів.

Як зазначає О. Овчарук [3], посилення інтересу до громадянської освіти в Україні тісно пов'язане з суспільними процесами: зміни на геополітичній мапі світу; відродження демократій; установа нових, демократичних урядів і політик; зміни в суспільній свідомості; виокремлення загальнолюдських демократичних цінностей; реформи в суспільному, економічному, політичному житті; реформи в освітніх системах тощо.

Таким чином, спираючись на праці дослідників та науковців, а також на чинне законодавство України, можемо зробити висновок, що «поняття громадянська та історична компетентності» – багатогранне і є важливими компетентностями, необхідними для життя в сучасному світі. Структура громадянської компетентності включає в себе соціальні, політичні, правові та юридичні, культурні аспекти життя. Основне завдання громадянської компетентності – навчити школяра навичок життя у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Учнівські компетенції як складова програм Суспільствознавства для 12-річної школи. *Історія в школах України*. 2016. № 7. С. 47–53.
2. Держстандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/ (дата звернення: 10.11.2025).
3. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. URL: <http://osvita.ua/school/theory/381> (дата звернення: 10.11.2025).
4. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.
5. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Маринченко Інна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *SWOT-аналіз, педагогічна майстерність, професійна (професійно-технічна) освіта, технологічна освіта, розвиток педагогічної майстерності.*

Постановка проблеми. В даний час у різних професійних областях, у тому числі і в сфері технологічної освіти, актуальним є вимога якісної підготовки і відбору вчителів трудового навчання та технологій. Високий рівень розвитку

професійно важливих якостей, компетенцій, педагогічної майстерності сприяє значному підвищенню ефективності праці, а також підвищення рівня внутрішньої мотивації. У сучасних умовах процес підвищення педагогічної майстерності супроводжується залученням інноваційних технологій навчання, які ініціюють активну навчально-пізнавальну діяльність вчителя трудового навчання та технологій, мотивацію, професійну ідентичність, розвивають особистісні якості, дозволяють будувати індивідуальну траєкторію розвитку педагогічної майстерності [3].

Висвітлення проблематики формування та розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів трудового навчання та технологій у післядипломній освіті знаходимо у кандидатських і докторських дисертаціях науковців (Г. Басаргіна, В. Євдокимов, Г. Жуков, А. Карельська, О. Кривошеєва, В. Кузнецов, О. Макаренко, Ю. Торба, В. Олійник, Л. Шевчук, О. Юртаєва, О. Ягупова), які в цілому обґрунтували шляхи набуття вчителем технологічної освітньої галузі особистісно-професійних якостей, необхідних для ефективної взаємодії зі своїми учнями.

Необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості та конкурентоспроможності української технологічної освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною освітньою системою в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграції її в європейський і світовий освітній простір об'єктивно зумовлюють ключову роль учителя трудового навчання та технологій. Умови сьогодення вимагають від учителя трудового навчання та технологій володіння комплексом спеціальних та психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, сформованості методологічного мислення, високої загальної і професійної культури, розвиненості спеціальних здібностей і професійно значущих якостей особистості, найвищим виявом розвитку яких є їхня творча індивідуальність [4].

Для забезпечення успішності професійної діяльності вчителів трудового навчання та технологій необхідна їхня педагогічна майстерність.

Шляхи реалізації траєкторії розвитку педагогічної майстерності в

окремому циклі підготовки вчителів трудового навчання та технологій пов'язуються із забезпеченням єдності очної та дистанційної взаємодії викладачів зі студентами під час їх навчання у закладах вищої освіти. У процесі цієї взаємодії діяльність суб'єктів технологічної освіти має бути вибірково орієнтована на цільові орієнтири, визначені відповідно до структури педагогічної майстерності майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Здійснивши глибокий аналіз усього різноманіття наявних методик дослідження проблеми професійного розвитку особистості, нами вирішено застосувати відомий інструмент стратегічного управління – метод SWOT-аналізу для вироблення ефективної стратегії прийняття рішень в руслі даної проблеми.

Одним із ключових положень нашої концепції виступає теза про те, що в кожному модулі вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність» має відбуватися визначення рівня розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів трудового навчання та технологій і надання на основі результатів цієї процедури вихідних рекомендацій щодо розвитку цієї професійної якості на наступний модуль дисципліни.

Згідно з нашим задумом, визначення траєкторії розвитку педагогічної майстерності відбувається в процесі бесіди зі студентом, який вивчає дисципліну «Педагогічна майстерність». Мета цієї бесіди полягає в усвідомленні студентом труднощів свого професійного розвитку в контексті педагогічної майстерності. Вважаємо, що це усвідомлення у поєднанні з результатами SWOT-аналізу за певних умов може стати основою для самопроєктування студентом – майбутнім учителем трудового навчання та технологій – власної активності під час вивчення дисципліни «Педагогічна майстерність» і в подальшій професійній діяльності. Ця бесіда відбувалася у вільному режимі відповідно до змісту робочої програми вказаної нами навчальної дисципліни за рахунок індивідуальних консультацій, бесід, круглих столів із виконання планів самостійної роботи [1].

У ході такого спілкування нами враховано результати формального моніторингу активності у професійному саморозвитку вчителів трудового навчання та технологій. Мета бесіди полягає в тому, щоб студент усвідомлював свої труднощі і на основі цього усвідомлення здійснював SWOT-самоаналіз рівня своєї педагогічної майстерності під час вивчення певного модуля дисципліни «Педагогічна майстерність». При цьому викладач виступає по суті носієм експертного знання – поєднання теоретичного розуміння проблеми і практичних навичок її вирішення, ефективність яких доведена в результаті його практичної діяльності в цій сфері [2].

Вибір цього методу мотивований тим, що SWOT-аналіз у загальному вигляді не містить економічних категорій, його можна застосовувати до будь-яких організацій, окремих людей і країн для побудови стратегій у різноманітних галузях діяльності. У стратегічному плануванні SWOT-аналіз – це аналіз, що полягає в розділенні чинників і явищ на чотири категорії, а саме: сильних (переваги) (Strengths) і слабких (недоліки) (Weaknesses) сторін проблеми, можливостей (Opportunities), що відкриваються за умов його реалізації, та ризиків (Threats), пов'язаних із його здійсненням. Пріоритетом у проведенні SWOT-аналізу, як і проведенні інших досліджень та стратегічного планування, є вміння мислити, уміння подивитися на об'єкт дослідження «поглядом із боку». Якщо дослідник у змозі відійти від своїх суб'єктивних оцінок (особистісні оцінки завжди носять суб'єктивний характер), уважно переглянути параметри SWOT, оцінюючи їх нібито ззовні, приймаючи на себе роль потенційного чи реального керівника/замовника або конкурента чи стороннього спостерігача, то можна скласти об'єктивний SWOT-аналіз [3].

SWOT-самоаналіз труднощів діяльності в аспекті розвитку педагогічної майстерності ми проводимо після вивчення першого модуля дисципліни «Педагогічна майстерність» за спеціально розробленою анкетною. Результати SWOT-самоаналізу однієї з анкет наведені в Таблиці 1.

Таблиця 1

Результати SWOT-самоаналізу на основі стандартної матриці

Сильні сторони	Слабкі сторони
<ol style="list-style-type: none"> 1. Допитливість. 2. Комунікбельність, тактовність. 3. Грамотна мова. 4. Відповідальне ставлення до справи. 5. Володіння об'ємною теоретичною базою. 6. Стійка нервова система. 7. Хороша пам'ять. 8. Впевненість у собі. 9. Рухливість, гнучкість. 10. Здатність творчо підходити до вирішення проблем. 11. Здатність об'єктивно оцінювати ситуацію. 12. Життєлюбність, оптимізм. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Середній ступінь організації робочого процесу, відсутність чітко розпланованого графіка і послідовних дій. 2. Абстрактній на сторонні справи. 3. Труднощі при розстановці пріоритетів, прагнення охопити дуже великий обсяг інформації. 4. Нестача сили волі. 5. Легкість досягнення компромісів з автором роботи. 6. Відсутність спроб спробувати себе в принципово нових видах діяльності.
Можливості	Загрози
<ol style="list-style-type: none"> 1. Позитивне соціальне оточення. Коло розсудливих адекватних людей. 2. Навчання в інтелектуальному середовищі, що характеризується постійними потоками нових ідей. 3. Безпосереднє спілкування з викладачами та студентами. 4. Участь у громадському житті університету, написання статей, створення стінгазет. 5. Розвинене інформаційне середовище, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Невеликий практичний досвід. 2. Посилення конкуренції на ринку трудових ресурсів. 3. Неучасть у різних професійних тренінгах, семінарах, конференціях. 4. Розмите уявлення про зворотний бік професійної діяльності. 5. Нерозуміння керівників

використання різних освітніх ресурсів.	організацій всієї важливості
6. Отримання диплома, що підтверджує високу якість освіти. Навчання у ЗВО, що знаходиться на хорошому рахунку у роботодавців.	залучення професійних менеджерів до управління фірмою.

На основі проведених розрахунків можна сформулювати висновок про те, що для досягнення головної мети – створення перспектив подальшого професійного розвитку студента – майбутнього вчителя трудового навчання та технологій найбільш доцільно вдатися до реалізації таких заходів: участь у професійних тренінгах та семінарах у межах і за межами закладу вищої освіти, в наукових конференціях, участь у громадському житті закладу вищої освіти, надання допомоги в проведенні акцій, загальноосвітніх та розважальних заходів.

Отримані дані сприяли тому, що кожен зі студентів отримав реальні дані для управління своєю кар'єрою на тому етапі своєї біографії, на якому він перебуває в даний момент.

Список використаних джерел

1. Alexander Zasornov, Iryna Zasornova and Inna Marynchenko. Experimental investigation of multilayer thermal insulation material performance with using of discrete heat transfer model. *Fibres and Textiles*. 2020. № 4. Pp. 138–145. URL: <https://surli.cc/xkallg> (дата звернення 01.11.2025).

2. Kovalchuk V., Marynchenko I. Implementation of digital technologies in training the vocational education pedagogues as a modern strategy for modernization of professional education. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*. 2019. Vol. 1. Issue 9. C. 122–138. URL: <https://cutt.ly/oUB4SHM> (дата звернення 01.11.2025).

3. Маринченко І. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителів трудового навчання та технологій в умовах освітніх трансформацій.

«Суспільство та національні інтереси». № 7(7). 2024. С. 225-242. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7\(7\)](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7(7)).

4. Маринченко І. В. Цифровий сторітеллінг у підготовці здобувачів професійної освіти: проблеми та перспективи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. Вінниця: ВДПУ. 5. 2023. С. 101-110. <https://surl.li/bdsltuy> (дата звернення 01.11.2025).

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Маринченко Євгеній Олегович, доктор філософії, доцент кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

Галісевич Вадим Григорович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти факультету технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

***Ключові слова:** педагогічна майстерність, професійна освіта, майбутній педагог, професійна компетентність, заклад вищої освіти, педагогічна діяльність, професійна підготовка, розвиток особистості.*

Сучасні інноваційні процеси, що охоплюють усі сфери людської діяльності, зумовлюють необхідність системних змін і в освітній галузі. Ринок

праці дедалі частіше орієнтується на фахівців, які володіють не лише професійними знаннями, а й гнучкими навичками, що забезпечують їх конкурентоспроможність. Розвиток професійної (професійно-технічної) освіти вимагає формування нового типу педагога – педагога професійного навчання, який поєднує функції викладача й майстра виробничого навчання [3].

Підготовка педагогічних кадрів для системи професійно-технічної освіти має бути зорієнтована на запити сучасного виробництва та науково-технічного прогресу. Вона передбачає не лише набуття комплексу фахових знань і вмінь, а й розвиток творчого потенціалу, комунікативної культури, аналітичного мислення та здатності до професійного самовдосконалення. Успішна педагогічна діяльність можлива за умови гармонійного поєднання викладацької, методичної та виховної роботи, що забезпечує досягнення якісного освітнього результату [1].

Практика показує, що однією з актуальних проблем сьогодення є недостатня готовність педагогів професійного навчання до роботи в умовах автономного прийняття педагогічних рішень. Молодий фахівець, який розпочинає педагогічну кар'єру, повинен володіти навичками управління навчальною діяльністю, організації освітнього середовища, налагодження ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Тому у професійній підготовці майбутніх педагогів особливе значення має орієнтація на певні моделі дидактичної взаємодії та здатність критично оцінювати їх ефективність з огляду на особистісний розвиток здобувачів освіти.

На жаль, діяльність значної частини педагогів професійної школи ще зберігає традиційні методичні шаблони, що гальмує розвиток творчого потенціалу та професійної мобільності. Це актуалізує потребу у системній роботі над формуванням педагогічної майстерності майбутніх викладачів. Адже високий рівень педагогічної майстерності забезпечує результативність освітнього процесу, успішність педагогічної взаємодії та конкурентоспроможність закладу освіти на сучасному освітньому ринку.

Одним із ключових показників педагогічної майстерності є професійна компетентність, що поєднує знання, уміння, досвід, педагогічну культуру та особистісні якості — критичність мислення, творчість, потребу в саморозвитку, любов до професії. Професійно-педагогічна компетентність, у свою чергу, означає здатність ефективно реалізовувати педагогічні функції відповідно до соціальних стандартів і цінностей [2].

Підготовка фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» здійснюється відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня. У межах цього стандарту майбутній педагог має оволодіти інтегральною, загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями, що визначають його готовність до професійної діяльності.

Педагогічну майстерність доцільно розглядати крізь призму професійної компетентності, адже саме вона є її підґрунтям. Якщо компетентність — це нормативна характеристика фахівця, то педагогічна майстерність відображає індивідуальний стиль діяльності, креативність і самореалізацію педагога. Вона є результатом особистісного та професійного зростання, здатністю усвідомлено використовувати власний потенціал як «інструмент» педагогічного впливу.

Процес розвитку педагогічної майстерності у здобувачів вищої освіти є поетапним і передбачає шість основних кроків: Мотиваційний етап – виявлення внутрішніх мотивів, професійних інтересів, перспектив і можливих труднощів. Проектувальний етап – визначення цілей, завдань, педагогічних умов, засобів, методів та очікуваних результатів розвитку. Реалізаційний етап – практичне впровадження програми розвитку, налагодження ефективних комунікацій, оцінювання проміжних результатів. Рефлексивний етап – осмислення досягнень, самооцінювання рівня педагогічної майстерності, визначення подальших напрямів професійного зростання.

Розвиток педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання відбувається не лише в межах формальної освіти, але й через участь у програмах неформального та інформального навчання, що забезпечує безперервність професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Ложкін Г. В., Волянчук Н. Ю., Москаленко О. В. Педагогічна майстерність. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 312 с.
2. Лук'янчук А. І. Умови розвитку педагогічної компетентності педагогів професійної (професійно-технічної) освіти. Київ: ПТОО НАПН України, 2021. 178 с.
3. Сисоєва С. О. Теорія і практика формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Київ: Освіта України, 2019. 280 с.

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ 3D-МОДЕЛЮВАННЯ

Марченко Станіслав Сергійович,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: цифрова компетентність, 3D-моделювання, учитель технологій, САПР, цифровізація освіти.

У сучасному інформаційно-освітньому просторі роль цифрових технологій у навчанні стрімко зростає, що ставить перед педагогами принципово нові завдання. Зокрема, для вчителя технологій важливим стає не лише володіння цифровими інструментами, але й уміння інтегрувати їх в освітній процес. Адже цифрова компетентність педагога є компонентом його професійної компетентності й включає взаємодію з цифровими пристроями та технологіями у навчанні, роботі та суспільній діяльності [1].

Окрім того, розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) вимагає від педагога високого рівня цифрової компетентності, котра охоплює не лише технічні, а й етичні, соціальні й психологічні аспекти [2]. Таким чином, виникає

необхідність цілеспрямовано розвивати цифрову компетентність вчителя технологій. Одним із таких засобів може виступати 3D-моделювання як інструмент формування просторового мислення, інженерної культури та цифрового проектування.

У контексті формування цифрової компетентності вчителя технологій доцільно розглядати такі компоненти:

1. Технічна грамотність щодо роботи із цифровими інструментами, яка передбачає вміння користуватися сучасними цифровими пристроями, програмами та онлайн-сервісами для виконання професійних завдань. Для вчителя технологій це – робота з CAD-системами, 3D-редакторами, хмарними платформами для зберігання і презентації проєктів, а також базові навички кібербезпеки та управління цифровими ресурсами.

2. Створення цифрового контенту і моделей. Означає здатність створювати та редагувати навчальні матеріали, цифрові креслення, 3D-моделі виробів, інструкційні відео чи інтерактивні завдання.

3. Вирішення технічних та інженерних задач із застосуванням цифрових засобів, що охоплює використання цифрових інструментів для аналізу, моделювання та оптимізації технічних процесів – від розроблення конструкції виробу до підготовки файлів для 3D-друку.

4. Критична та етична оцінка цифрових ресурсів і технологій. Включає розуміння ризиків і переваг використання цифрових технологій, дотримання авторського права, конфіденційності даних та академічної доброчесності. Вчитель має вміти добирати якісні цифрові ресурси, оцінювати їхню вірогідність і доцільність, формуючи відповідальне ставлення до цифрового середовища як у себе, так і в учнів [1].

Розвиток цифрової компетентності в контексті вчителя технологій може реалізовуватись через використання САПР, 3D-проекування виробів чи деталей, створення тривимірних моделей у навчальних проєктах, що сприяє формуванню просторового мислення, інженерних умінь і цифрової грамотності.

Особливо важливим є поєднання технічних навичок та рефлексії над

використанням цифрових технологій. Педагог повинен усвідомлювати не тільки «як» використовувати технологію, але «чому» і «як» забезпечити етичне і безпечне її впровадження [2].

З огляду на це, доцільно пропонувати включення у підготовку вчителя технологій тематичних модулів із 3D-моделювання, у яких було б передбачено: інтерактивні вправи з моделювання (створення 3D-моделі деталі чи виробу); організацію проєктної діяльності з використанням цифрових сервісів (САПР, 3D-друк, VR/AR моделі); рефлексію щодо впливу цифрових технологій на навчання, професійну діяльність і суспільство.

На нашу думку, таке поєднання технічної, інженерної та цифрово-комунікативної діяльності буде сприяти формуванню в учителя технологій наступних здатностей: самостійного вибору й адаптації цифрових інструментів, розробки цифрового освітнього контенту, інтеграції 3D-моделі у навчальний процес, критичної оцінки цифрових рішень та готовності до професійного розвитку в цифровому середовищі.

Таким чином, інтеграція 3D-моделювання у підготовку вчителя технологій як засобу розвитку його цифрової компетентності є перспективним напрямом, який буде: підвищувати мотивацію до навчання; формувати інженерно-технічне і просторове мислення; розширювати можливості створення і використання цифрового освітнього контенту; сприяти розвитку таких ключових компетентностей, як створення цифрового контенту, вирішення технічних і технологічних задач, інформаційно-цифрова грамотність. Подальші дослідження варто спрямувати на розроблення конкретних методичних рекомендацій та навчальних модулів із застосуванням 3D-моделювання для вчителів технологій, а також на оцінювання ефективності таких модулів за показниками формування цифрової компетентності.

Список використаних джерел

1. Бідюк Н. М., Бідюк Д. Є. Цифрова компетентність педагогічного працівника в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. *Педагогічні*

науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 2 (126). С. 22–28. DOI 10.36550/2415-7988-2023-1-211-22-28.

2. Морзе Н. В., Бойко М. А., Струтинська О. В., Смирнова-Трибульська Є. Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту. *Open Educational E-Environment of Modern University*. 2024. Вип. 16. С. 76–91. DOI 10.28925/2414-0325.2024.166.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Мозуль Ірина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, вчитель англійської мови вищої категорії Сопицької філії комунального закладу Есманьської селищної ради «Есманьська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів» Шосткинського району Сумської області

Ключові слова: *початкова школа, навчання, освітній процес, молодші школярі, учні початкових класів, здобувачі початкової освіти, інтегрований курс «Я досліджую світ», методика, екологічна компетентність, екологічне виховання, природа, довкілля.*

Сучасна система початкової освіти спрямована на виховання свідомої, соціально активної, екологічно відповідальної особистості, здатної до прийняття рішень у контексті сталого розвитку. Формування екологічної компетентності молодших школярів є стратегічним завданням Нової

української школи, адже саме в цьому віці закладаються основи ціннісного ставлення до природи, формуються перші практичні навички екологічно доцільної поведінки.

Методика формування екологічної компетентності у здобувачів початкової освіти – це система науково обґрунтованих підходів, методів, форм і засобів навчання, спрямованих на розвиток знань, умінь і цінностей, необхідних для гармонійного співіснування людини й природи. Її побудова базується на низці сучасних педагогічних концепцій: компетентнісному, системно-діяльнісному, особистісно орієнтованому, інтегративному та аксіологічному підходах.

Екологічна компетентність молодших школярів включає три взаємопов'язані компоненти:

а) емоційно-ціннісний – формування емоційного ставлення до природи, естетичного сприйняття довкілля, усвідомлення моральної відповідальності людини за стан навколишнього середовища;

б) когнітивний – засвоєння системи знань про природу, екологічні закони, взаємозв'язки у природних системах;

в) діяльнісний – набуття досвіду практичної природоохоронної діяльності, розвиток екологічно доцільних моделей поведінки [4].

Зміст екологічної освіти в початковій школі реалізується насамперед через інтегрований курс «Я досліджую світ», який дає змогу поєднувати знання природничої, громадянської, соціальної та здоров'язбережувальної галузей. Водночас екологічна спрямованість має вияв у позаурочній і проєктній діяльності, що формує досвід співпраці, самоорганізації та відповідальності.

Ефективність методики формування екологічної компетентності забезпечується використанням комплексу методів і прийомів, що стимулюють пізнавальну активність та емоційне залучення учнів, зокрема:

1) дослідницько-пошукові методи (спостереження, експеримент, аналіз природних об'єктів) сприяють розвитку природничо-наукового мислення;

2) проєктні технології дають змогу інтегрувати знання з різних галузей і застосовувати їх у практичній діяльності (наприклад, створення міні-проєктів

«Еко-добрі справи нашого класу», «Моє дерево»);

3) ігрові методи (екологічні ігри, рольові ситуації, квести) допомагають засвоювати екологічний матеріал у цікавій, емоційно забарвленій формі;

4) інформаційно-комунікаційні технології (віртуальні екскурсії, онлайн-спостереження, відеодослідження) підвищують мотивацію та створюють умови для розвитку медіаекологічної грамотності [1].

Важливою умовою ефективності методики є практична спрямованість навчання, що виявляється у включенні дітей у реальні природоохоронні акції, шкільні екологічні ініціативи, догляд за кімнатними рослинами чи шкільною ділянкою. Через такі дії діти засвоюють екологічні норми поведінки як власну систему цінностей, а не як набір правил.

До провідних педагогічних умов формування екологічної компетентності належать:

- створення розвивального природного та інформаційного середовища школи;
- організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем та учнями;
- залучення родини та громади до реалізації екоініціатив («День без сміття», «Зелена школа», «Посади дерево разом»);
- використання міжпредметних зв'язків для системного бачення екологічних проблем [2].

Серед засобів навчання ефективними є природні об'єкти, міні-лабораторії, мультимедійні презентації, інтерактивні плакати, екологічні карти, екологічні портфоліо учнів.

Методика формування екологічної компетентності у здобувачів початкової освіти – це багаторівнева педагогічна система, що охоплює освітній, виховний і діяльнісний аспекти. Її результатом має стати розвиток у дитини цілісного екологічного світогляду, здатності критично мислити, оцінювати наслідки людської діяльності та діяти відповідально щодо довкілля [3].

Екологічна освіта в початковій школі – це не лише засіб пізнання природи, а й шлях формування нової культури життя, у центрі якої – людина, природа і

гармонія між ними.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І. В. Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» / [Електронне видання] : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2020. 75 с.
2. Боярова Л. М. Екологічне виховання молодших школярів: система роботи. *Початкове навчання та виховання*. 2015. № 4–5. С. 52–66.
3. Каріх О. Екологічне виховання молодших школярів. *Сучасна школа України*. 2010. № 10 (жовтень). С. 90–96.
4. Формування екологічної компетентності школярів в умовах Нової української школи : методичний збірник для організації роботи з питань екологічної освіти та виховання в закладах освіти / уклад. Т. В. Круть; за ред. О. В. Гусак. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2019. 60 с.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Нестеренко Марина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти Бердянського державного
педагогічного університету,

Сапранкова Катерина Володимирівна,
асистент кафедри початкової освіти
Бердянського державного педагогічного
університету

Ключові слова: соціальна компетентність, інтерактивні методи, освітній процес, початкова освіта, здобувачі початкової освіти.

Формування соціальної компетентності здобувачів початкової освіти є

однією з ключових вимог Державного стандарту початкової освіти й основою підготовки особистості до життя в умовах динамічного соціуму. Інтегрований курс «Я досліджую світ» через своє предметне поле створює унікальні передумови для формування соціальних навичок, оскільки його зміст органічно поєднується з реальними життєвими ситуаціями. В цьому контексті особливої актуальності набуває питання пошуку та впровадження таких методів, які б залучали здобувачів до активної діяльності. Саме тому потенціал інтерактивних методів навчання, які, завдяки організації діалогу, співпраці й імітації життєвих сценаріїв, виступають потужним інструментом для розвитку особистості здобувачів початкової освіти.

Проблематику розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» частково розкрито в дослідженнях таких науковців: О. Гончарова, І. Гусейнова, Л. Кулакова, Т. Маркотенко, Є. Починок та інші.

Соціальна компетентність здобувачів початкової освіти, за визначенням Є. Починок та І. Гусейнової, є інтегративною якістю особистості, що об'єднує знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації, необхідні для успішної взаємодії у колективі. Її розвиток є пріоритетом початкової ланки освіти завдяки надпредметному характеру, а отже, відбувається в межах усіх навчальних курсів. Згідно з проаналізованою авторами дослідження моделі, виділяють три структурні компоненти соціальної компетентності (знаннєвий, ціннісний і поведінковий), що в сукупності забезпечують ефективну соціалізацію дитини в суспільстві [4].

Ефективний розвиток соціальної компетентності під час опанування здобувачами початкової освіти інтегрованого курсу «Я досліджую світ» ґрунтується на низці ключових умов, які виокремила О. Гончарова. Серед них: створення безпечного та мотивуючого освітнього середовища, інтеграція теоретичного знання з практикою, активне впровадження інтерактивних методів навчання та систематичний методичний супровід учителя. Для реалізації вищезазначених умов доцільно використовувати низку

соціоорієнтованих вправ. Особливу ефективність демонструють ігрові методи, що спрямовані на розвиток емпатії та комунікації (вправи «У черевиках іншого», «Невидимий подарунок»). Окрім того, важливим компонентом розвитку соціальної компетентності є рефлексія, яку можна активізувати завдяки таким інструментам, як «Мій соціальний компас», «Я чиню правильно, коли...», «Галерея позитиву». Не менш важливими є і групові методи роботи, такі, як: «Мапа добрих вчинків», «Мій вибір», що формують навички співпраці та пов'язують абстрактні поняття з повсякденною поведінкою [1].

Ключовим аспектом формування соціальної компетентності здобувачів початкової освіти виступає якість взаємодії між учнями, зокрема, створення середовища, що забезпечує вільний обмін думками, активне заохочення до співробітництва та системна стимуляція розвитку емпатії. Інтегрований курс «Я досліджую світ», на думку Л. Кулакової, органічно поєднує природничі, суспільні й особистісні аспекти, що створює для розвитку соціальних навичок оптимальні умови, оскільки його зміст передбачає колективну пізнавальну діяльність. Важливим інструментом у цьому контексті є організація групової роботи, яка формує в учнів практичні навички співпраці, вміння розподіляти обов'язки та працювати на спільний результат, що сприяє відчуттю командної відповідальності. Крім того, застосування інтерактивних методів, таких, як рольові ігри та навчальні дискусії, значно розширює можливості для розвитку соціально компетентності, адже створюють простір для висловлення власних думок, навчають здобувачів сприймати позицію однолітків, аргументувати власну точку зору та знаходити консенсус у групі [2].

Ще серед ефективних інтерактивних методів розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках з «Я досліджую світ» Т. Маркотенко пропонує ситуаційні вправи, групові дискусії, прийоми спостереження та самоаналізу. Вони дозволяють практично застосовувати знання в побутових ситуаціях, критично мислити й обирати оптимальну поведінку, розвивають навички ведення дискусії й адаптують до соціальних ситуацій, допомагають усвідомлювати власні емоції та вчинки в соціальному

контексті [3].

Отже, системне впровадження інтерактивних методів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» створює оптимальне середовище для цілісного розвитку соціальної компетентності здобувачів початкової освіти. Поєднання групової роботи, ситуативних і рефлексивних вправ, рольових ігор забезпечує оволодіння не лише теоретичними знаннями щодо соціального середовища, а й важливими практичними навичками соціальної взаємодії, емпатії та відповідальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Гончарова О. Практичні аспекти формування соціальної компетентності молодших школярів. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2025. № 2 (10). С. 20–25.
2. Кулакова Л. М. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітньо-виховного процесу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія. 2022. № 14. С. 65–69.
3. Маркотенко Т. С. Формування соціальної компетентності молодших школярів як завдання громадянської освітньої галузі в умовах нової української школи. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 3. С. 178–184.
4. Починок Є., Гусейнова І. Педагогічні умови формування соціальної компетентності молодших школярів. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2023. № 28. С. 251–259.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПТО ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Омок Ганна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри «Управління фізичною культурою та спортом» Національного університету «Запорізька політехніка»

Шуба Людмила Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри «Управління фізичною культурою та спортом» Національного університету «Запорізька політехніка»

Шуба Віктор Олександрович, професор кафедри інноваційних технологій в педагогіці, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля

Ключові слова: дистанційне навчання, професійно-технічна освіта, мотивація учнів, інтерактивні методи навчання, ефективність навчального процесу, педагогічна підтримка.

В умовах воєнного стану заклади професійно-технічної освіти (ПТО) опинилися перед новими викликами: необхідністю забезпечити безперервність

навчального процесу, врахувати нерівномірний доступ учнів до інтернету, технічне забезпечення та питання безпеки освітнього середовища.

Дистанційне навчання стало основною формою організації освітнього процесу, що потребує адаптації педагогічних та організаційних підходів для підвищення ефективності та мотивації учнів.

Сучасні наукові дослідження свідчать, що ефективність дистанційного навчання залежить не лише від наявності технічних засобів, а й від комплексного, системного підходу, який включає організацію змішаних форматів навчання, професійну підготовку педагогічних кадрів, формування цифрового освітнього середовища, активізацію навчальної діяльності здобувачів освіти та врахування психологічного клімату.

У контексті професійно-технічної освіти такі підходи набувають особливої значущості з огляду на специфіку формування практичних компетентностей, що вимагає ретельного планування та адаптації дистанційних навчальних форматів (Твердохліб І., Петрошук Н., Матвійчук О., Карчина Л., Омок Г., Петренко Л. та ін.).

Дослідження проведено в м. Запоріжжя у ДНЗ «Пологівський професійний ліцей». Бажання взяти участь виявили 60 здобувачів освіти усіх спеціальностей (вік 16–20 років), які були розподілені на контрольну групу КГ $n=30$, стандартне дистанційне навчання та експериментальну групу ЕГ $n=30$, інтерактивні онлайн-уроки, групова проєктна діяльність, онлайн-тести, педагогічні консультації, щоденні рекомендації з фізичних вправ. Підготовчий етап тривав 1 тиждень, основний – 12 тижнів. Оцінку ефективності здійснювали за напрямками: рівень засвоєння навчального матеріалу (онлайн-тести, практичні завдання), фізична активність (онлайн-щоденники виконаних вправ), мотивація до навчання, задоволеність дистанційним навчанням (анкетування за 5-бальною шкалою). Дані оброблено за допомогою парного та незалежного t -тестів, repeated measures ANOVA, розраховано коефіцієнт ефекту (Cohen's d); $\alpha = 0.05$. Після 12 тижнів навчання спостерігалось суттєве покращення показників в ЕГ порівняно з КГ.

1. Рівень засвоєння матеріалу. Середній бал у КГ зріс від 63.4 ± 8.2 до 70.1 ± 7.5 ($\Delta = 6.7$), тоді як у ЕГ – від 62.8 ± 9.1 до 81.3 ± 6.9 ($\Delta = 18.5$); $t(58) = 4.21$, $p < 0.001$, $d = 0.95$.

2. Фізична активність. Частота виконання вправ підвищилася у КГ на 11%, в ЕГ – на 32%; $p < 0.01$.

3. Мотивація до навчання. Середній бал анкетування підвищився у КГ з 3.4 до 3.9, в ЕГ — з 3.5 до 4.6; $t(58) = 3.87$, $p < 0.001$, $d = 0.82$.

4. Задоволеність навчанням. 80% учнів ЕГ зазначили, що дистанційна форма стала «цікавішою та ефективнішою» порівняно з 53% у КГ.

Отримані результати свідчать про позитивний вплив застосованої моделі дистанційного навчання з активними методами та педагогічною підтримкою на навчальну успішність, рівень мотивації та фізичну активність учнів.

Розроблена модель довела свою ефективність і може бути рекомендована для впровадження у практику професійної освіти як оптимальний варіант організації дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Омок Г. Організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту готовності до професійно-педагогічної діяльності в професійно-технічній освіті. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2020. № 21(2). С. 147–164.

2. Петренко Л. Організаційні методика дистанційного навчання в установах професійно-технічної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. № 50. С. 151–156.

3. Петрошук Н., Матвійчук О., Карчина Л. Проблеми становлення дистанційного навчання в Україні (за матеріалами соціологічного дослідження). *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 5 (5) С. 53–65.

4. Твердохліб І. Організаційно-педагогічне та програмно-технічне забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 116–124.

5. Яремчук Н., Марусова В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання в університеті. *Молодий вчений*. 2021. № 11 (99). С. 205–210.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Пішун Сергій Григорович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *воєнний стан, дистанційна освіта, освітній процес.*

Воєнний стан в Україні окреслив перед системою освіти безпрецедентні виклики, пов'язані з необхідністю збереження безперервності освітнього процесу за умов небезпеки, вимушеного переміщення населення, руйнування інфраструктури та психологічного тиску. За цих умов саме дистанційна освіта стала основним інструментом забезпечення доступу до навчання, інтеграції різних освітніх ресурсів та підтримки комунікації між учасниками освітнього процесу.

Актуальність теми полягає в тому, що дистанційне навчання виступає не лише тимчасовим засобом, а й стратегічним напрямом розвитку освіти, здатним забезпечити її стійкість у кризових ситуаціях.

Дистанційна освіта – це форма організації освітнього процесу, що базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій для опосередкованої взаємодії між учнями та педагогами, яка передбачає: гнучкість у виборі місця та часу навчання; використання електронних освітніх ресурсів (платформ, мультимедіа, інтерактивних інструментів); індивідуалізацію та персоналізацію освітньої траєкторії; розвиток цифрової грамотності та самостійності здобувачів освіти.

Згідно з визначенням ЮНЕСКО, дистанційна освіта є не лише технічним рішенням, а й педагогічною моделлю, що забезпечує рівний доступ до знань і відповідає концепції освіти протягом усього життя.

Воєнні дії в Україні зумовили перехід більшості закладів освіти на дистанційний або змішаний формат навчання. Це стало вимушеним, але водночас стратегічним рішенням, яке дозволило гарантувати безпеку учасникам освітнього процесу, мінімізуючи їхнє перебування в місцях потенційної небезпеки; забезпечити доступ до освіти внутрішньо переміщеним особам і тим, хто виїхав за кордон; зберегти освітню єдність і комунікацію між педагогами, учнями та батьками.

Значну роль у цьому відіграли цифрові освітні платформи: Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, що стали основою для організації навчання та оцінювання. На важливості організації синхронної онлайн-комунікації під час освітнього процесу наголошує В. Грядуща [1] та наводить огляд програмних засобів та вебінарних платформ для організації дистанційного навчання в синхронному режимі. Особливу увагу дослідницею приділено таким платформам, як MyOwnConference, YouTube, Zoom, описано їхній інтерфейс, визначено переваги та недоліки.

Організація дистанційної освіти в умовах воєнного стану включає комплекс стратегій:

1. Інституційні стратегії — державна підтримка, надання методичних рекомендацій Міністерством освіти і науки України, розвиток освітніх порталів, мобільних застосунків та електронних бібліотек.

2. Педагогічні стратегії — адаптація програм до онлайн-формату, використання інтерактивних методів (проектна діяльність, віртуальні лабораторії, гейміфікація), створення електронних підручників.

3. Технологічні інструменти — інтеграція мультимедійних ресурсів, VR/AR технологій, штучного інтелекту для перевірки знань та індивідуалізації навчання.

4. Психологічна підтримка — застосування технологій для комунікації та взаємодії, проведення онлайн-тренінгів і консультацій для зниження рівня стресу.

Попри досягнення, існують значні проблеми у впровадженні дистанційної освіти під час війни:

- обмежений доступ до якісного інтернету та техніки в частини учнів;
- перевантаження педагогів та нестача методичної підтримки;
- труднощі у формуванні практичних навичок у деяких спеціальностях;
- психологічне виснаження учасників освітнього процесу.

Однак перспективи дистанційної освіти в умовах воєнного стану та після його завершення залишаються вагомими. Вона сприяє інтеграції української освіти у світовий простір, формуванню цифрових компетентностей, створенню умов для інклюзивного навчання. Отже, які способи подолання наслідків війни пропонують освітянам і науковцям українські, а також міжнародні вчені, волонтери, партнери? Україна використовує досвід інших країн і керується напрацюваннями фахівців у цій галузі, де передбачена «...міжнародна підтримка і техніка для шкіл, і цифровізація освітніх центрів, наздоганяюче навчання, це і відбудова закладів освіти, компенсації у виплатах освітянам, ремонт і відбудова» [2, с. 8].

Дистанційна освіта в умовах воєнного стану є не лише вимушеним заходом, а й стратегічною моделлю безперервності навчання. Вона забезпечує гнучкість, доступність і стійкість освітнього процесу, сприяє розвитку цифрової грамотності та формує нові підходи до взаємодії між учасниками освітнього середовища. Попри виклики, пов'язані з технічними та психологічними

аспектами, дистанційне навчання довело свою ефективність як засіб збереження освітньої системи під час кризи. У майбутньому воно залишатиметься важливим елементом інноваційного розвитку освіти в Україні, поєднуючи традиційні та цифрові формати навчання.

Список використаних джерел

1. Грядуща В. Огляд програмних засобів та вебінарних платформ для організації дистанційного навчання в синхронному режимі. InterConf. 2020. (28). URL: <https://surl.lt/mxrkxw> (дата звернення: 24.10.2025).

2. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. *Інформаційно-аналітичний збірник*. 2023. 64 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ В РОЗБУДОВІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Решетняк Віктор Федорович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *реформа, «Нова українська школа» (НУШ), компетентнісна модель освіти, особистісний розвиток, критичне мислення, громадянська компетентність, адаптація внутрішніх ресурсів, врахування зарубіжних практик, міжнародний досвід.*

Реформа «Нова українська школа» (НУШ) ставить за мету перейти від знанневої до компетентнісної моделі освіти, орієнтованої на особистісний розвиток, критичне мислення та громадянську компетентність учня. Успішна реалізація цієї стратегії вимагає не лише адаптації внутрішніх ресурсів, а й системного врахування перевірених зарубіжних практик (педагогічних моделей, підходів до підготовки вчителя, системи підручників, моделей оцінювання), що дають змогу пришвидшити трансформацію та уникнути

типових помилок.

Мета нашого дослідження: проаналізувати основні напрями зарубіжного досвіду, релевантні для впровадження в НУШ, і запропонувати практичні рекомендації щодо їх адаптації в національній системі початкової та базової школи.

Завдання: систематизувати зарубіжні підходи до організації компетентнісного навчання, підготовки вчителя та оцінювання результатів; визначити ключові елементи, які мають практичну цінність для НУШ; проаналізувати позитивні результати та ризики перенесення практик; розробити методичні рекомендації для вчителя, адміністрації школи та органів місцевого управління освітою.

Теоретико-методичні засади. Концепція НУШ базується на гуманістичних принципах, особистісно орієнтованому підході, активних методах навчання та міжпредметній інтеграції. Теоретичною основою для експортованих практик є компаративістський підхід (comparative education), який дозволяє виявити системні закономірності трансформації освіти в різних країнах та обрати релевантні політичні, методичні й організаційні рішення. Реформа потребує врахування освітніх екосистем: підготовка вчителя, система підручників та освітніх матеріалів, підтримка методичних центрів і система оцінювання.

Огляд зарубіжного досвіду (ключові напрями):

1. Компетентнісний, навчально-орієнтований підхід (Фінляндія, Канада, низка європейських країн).
2. Системи підготовки і підтримки вчителя (Німеччина, Польща, Великобританія).
3. Електронні підручники та цифрові освітні ресурси (Естонія, Південна Корея, Сінгапур).
4. Оцінювання навчальних досягнень та формувальне оцінювання (Нідерланди, Фінляндія, США – практики формувального оцінювання).
5. Шкільна автономія та локальна адаптація (Канада, Австралія).

Позитивні ефекти та ризики при запозиченні практик: прискорена

інституційна трансформація, підвищення якості навчання, зростання мотивації й компетентностей учнів, покращення підготовки вчителів за рахунок «перевіраних» моделей. Ризики: непродумана трансляція без адаптації до національного культурного, мовного та інфраструктурного контексту; перевантаження вчителя; потреба в тривалих інвестиціях у підготовку кадрів та ІКТ-інфраструктуру. Ключовим є принцип «адаптуй, не копіюй».

Емпіричні приклади

1. Е-підручники та цифрові ресурси в НУШ — досвід питань упровадження та оцінки якості свідчить про позитивний вплив на індивідуалізацію, але вимагає чітких методичних рекомендацій і критеріїв відбору цифрового контенту.

2. Програми наставництва для молодих учителів — за аналогією з європейськими практиками; локальні пілотні проекти в Україні показали кращу адаптацію нових стандартів у школах з активною системою внутрішньошкільної підтримки.

Методичні рекомендації для інтеграції зарубіжного досвіду в НУШ:

1. Стратегія адаптації: створити на національному рівні методичні блоки для адаптації практик (компетентності, модульні курси, стандарти якості е-ресурсів). Розробка повинна проходити з участю практиків (вчителі, методисти) та експертів із порівняльної педагогіки.

2. Підготовка вчителя: впровадити комбіновані програми підготовки (університетська підготовка + інтернатура у школі + наставництво), обов'язкове підвищення кваліфікації з практичними кейсами на базі шкіл-партнерів.

3. Інфраструктура та цифрові стандарти: забезпечити мінімальні технічні вимоги для впровадження е-ресурсів; встановити національні критерії оцінювання якості е-підручників та платформ.

4. Пілотування та масштабування: впроваджувати зміни через багаторівневе пілотування (місцеві мережі шкіл, регіональні центри) із системою моніторингу і коригування. Моніторинг має включати показники якості навчання, задоволеності вчителя та батьків, технічної придатності.

5. Локалізація змісту: при адаптації зарубіжних моделей необхідна локалізація методик і матеріалів (мовна, культурна, правова відповідність).

6. Залучення громади: створення партнерств із місцевими органами самоврядування та бізнесом для підтримки шкіл у впровадженні інноваційних практик (територіальна відповідальність, ресурси, стажування для вчителів).

Практична значущість. Запропоновані підходи забезпечують можливість гнучкого та системного впровадження кращих зарубіжних практик в українську освітню систему з мінімізацією ризиків: підвищується якість підготовки вчителя, зростає ефективність педагогічного процесу в НУШ, збільшується роль школи як локального осередку громадянської та професійної підготовки молодого покоління.

Висновки:

1. Зарубіжний досвід є важливим ресурсом для розбудови НУШ, але він вимагає ретельної адаптації до українського контексту (інституційного, культурного, інфраструктурного).

2. Ключові напрями трансферу: підготовка вчителя, цифрові освітні ресурси, формувальне оцінювання, шкільна автономія та залучення громади. _

3. Рекомендовано поєднувати політико-стратегічні рішення (національні стандарти, фінансування, нормативи) із практичним пілотуванням на рівні шкіл і регіонів. _

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 312 с.

2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / [упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П.,

Шиян Р. ; за заг. ред. Грищенко М.]. 2016. 40 с. URL: <https://surl.li/vcgrwn> (дата звернення: 5.11.2025)

3. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик ; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2021. 350 с. URL: <https://surl.cc/erzriy> (дата звернення: 5.11.2025)

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЕСТЕТИКО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Сєрих Лариса Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувачка кафедри теорії і методики змісту
освіти КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

***Ключові слова:** компетентнісне навчання, мистецька освітня галузь, позашкільна освіта, базова середня освіта, інклюзивність, безбар'єрність, національна ідентичність, творча самореалізація, соціалізація, духовна культура, соціально-інклюзивна освіта, повоєнний розвиток.*

Науково-методологічні засади компетентнісного навчання здобувачів загальної середньої та позашкільної освіти спираються на наукові, нормативно-правові та методичні джерела, які забезпечують освітньо-виховний процес, зокрема естетико-патріотичне виховання здобувачів освіти.

Сьогодні важливою ознакою мистецької освітньої галузі (МІО) є не тільки

«впровадження науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування і застосування її компетентностей як єдиного освітнього процесу, що триває як в урочний, так і в позаурочний час, але й прискорений темп, перманентність і швидкість використання мистецтва в усіх сферах людської діяльності, доступність, мозаїчність і візуалізація інформації в умовах безмежного комунікаційного простору» [2, с. 5].

Оскільки ми орієнтуємось на урочний та позаурочний час, важливо зазначити, що освітньо-виховний процес відповідає вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, модельних навчальних програм для 5–6, 7–9 класів, рекомендованих МОН України (*наказ МОНУ від 05.02.2024 №124*), програм художньо-естетичного, мистецького та соціокультурного напрямів закладів позашкільної освіти (ЗПО), що дає можливість учителям МІО та керівникам гуртків означених напрямів ЗПО «впроваджувати науково-методичні й педагогічні технології, спрямовані на розвиток особистості шляхом формування і застосування компетентностей як єдиного освітнього процесу» [3, с. 8].

Базова середня освіта ґрунтується на наскрізних вміннях та ціннісних орієнтирах, зокрема «забезпечення рівного доступу до освіти кожного здобувача освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу на засадах інклюзивності та безбар'єрності» [1, с. 3], що дозволяє здійснювати взаємодію із ЗПО, насамперед в естетико-патріотичному вихованні.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти визначено на основі компетентнісного підходу. Ключові компетентності, зазначені в основних нормативних документах, повністю реалізовані в мистецькій освітній галузі. Розтлумачимо ті, які, на нашу думку, найбільше сприяють естетико-патріотичному вихованню здобувачів освіти:

вільне володіння державною мовою, що передбачає в МІО формування вмінь «грамотно висловлювати українською мовою ...свої враження від мистецтва, чітко формулювати судження, міркування, дискутувати щодо

мистецьких явищ та інформації про мистецтво» [1, дод. 19, с. 1], які характеризують галузь з позиції естетико-патріотичного виховання;

компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачає в МІО формування вмінь «спостерігати і відтворювати довкілля в художніх образах..., аналізувати роль людини в соціокультурному просторі» [1, дод. 19, с. 3] тощо, забезпечуючи виховання учня-патріота;

інноваційність, що передбачає в МІО формування вмінь «виявляти креативність у різних сферах життєтворчості, критично оцінювати та інтерпретувати явища культури» тощо [1, дод. 19, с. 4];

екологічна компетентність, що передбачає в МІО формування вмінь «грамотно використовувати взаємодію «людина – природа» для вираження мистецькими засобами власних емоцій, ...переживань, запобігати негативним впливам інформації на власний емоційний стан» [1, дод. 19, с. 4] тощо, зокрема у військовий час;

інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає в МІО формування вмінь «застосовувати цифрові технології для створення, презентації й популяризації художніх образів, мистецьких ідей, визначати художню цінність цифрового контенту, ...запобігати негативним інформаційним впливам на власний культурний розвиток» [1, дод. 19, с. 5], зокрема через російську агресію;

громадянські та соціальні компетентності, що передбачає в МІО формування вмінь «виробляти активну позицію у творенні естетичного середовища, ефективно взаємодіяти для реалізації громадських мистецьких проєктів, брати участь у культурному житті України» [1, дод. 19, с. 6], ушановувати національну ідентичність через пізнання українського мистецтва у світовому контексті, що є засобом естетико-патріотичного виховання учнів;

культурна компетентність, що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; розвиток умінь «визначати різні способи

художньої комунікації між суб'єктами мистецького діалогу» [1, дод. 19, с. 8];

підприємливість і фінансова грамотність, що передбачає в МІО формування вмінь «працювати в команді для виконання художньо-творчих завдань..., знаходити мистецькі форми самовираження в креативних індустріях, ...реалізації мистецьких проєктів, фестивалів, виставок» [1, дод. 19, с.9], зокрема на військово-патріотичну тематику та інші компетентності.

Отже, основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід здобувачів освіти; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, уміння і ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях.

У діяльності гуртків та творчих студій ЗПО є надважливим формування системи інтегрованих профільних та соціальних компетентностей особистості у процесі занять мистецтвом; виховання складових її художньої культури як важливих складників духовної культури громадян України; створення умов, сприятливих для творчої самореалізації, соціалізації, соціальної реабілітації та професійного самовизначення особистості. Зокрема відбувається розвиток компетентностей, відповідних 0–І рівням Національної рамки кваліфікацій (*пізнавальна* – ознайомлення з основними поняттями та знаннями; *практична* – формування теоретичних знань, практичних умінь та навичок з мистецтва у процесі практичної діяльності; *творча* – формування творчих здібностей у процесі оволодіння основами мистецтва, розвиток естетичних почуттів та смаків засобами художньої виразності; *соціальна* – сприяє вихованню національної самосвідомості та естетико-патріотичному вихованню тощо). Це дозволяє організовувати соціально-інклюзивні заходи для формування нових соціальних навичок та навчально-творчої взаємодії з однолітками, батьками, громадою; створювати простір художньої творчості та психолого-педагогічної підтримки дітей та їх батьків у складний повоєнний і післявоєнний час.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898): URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення 06. 11. 2025 р.).

2. Формувальне оцінювання мистецької освітньої галузі НУШ: адаптаційний цикл: метод. посібник / за заг. ред. Л.В. Серих; КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, кафедра теорії і методики змісту освіти. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2023. 101 с.

3. Формувальне оцінювання навчальних досягнень з мистецтва НУШ: другий цикл базової середньої освіти: навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л.В. Серих, доц. кафедри ТМЗО КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2024. 323 с.

ПОЧАТКОВА МОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ АКАДЕМІКА М.С. ВАШУЛЕНКА: ФУНКЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Собко Валентина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: мовна освіта, українська мова, компетентнісний підхід, функційно-комунікативний підхід, молодші школярі, дослідницька діяльність.

Основним орієнтиром піднесення рівня якості освіти є компетентнісний підхід – теоретично обґрунтована система ідей, принципів та пов’язаних із ними способів та форм практичної діяльності закладу загальної середньої освіти, яка спрямована на становлення та розвиток життєвої компетентності учня, набуття ним досвіду самостійного і творчого вирішення життєвих проблем, набуття та успішне виконання соціальних ролей.

Початкова освіта в умовах Нової української школи покликана забезпечити всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Важливою умовою формування соціально активної особистості є мовленнєвий розвиток, тому пріоритетом сучасної мовної освіти стає формування комунікативних умінь молодших школярів.

У процесі реалізації мети початкової мовно-літературної освітньої галузі важливе місце займає лінгводидактична спадщина доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України, автора підручників з української мови для 1–4 класів, які створювалися, видавалися, починаючи з 1978 р. (і для Нової української школи зокрема), навчальних і навчально-методичних посібників Миколи Самійловича Вашуленка. За його наукового керівництва та безпосередньої участі розроблено і впроваджено в освітню систему навчання української мови на основі комунікативно-діяльнісного підходу.

У теоретичній і методичній спадщині М. С. Вашуленка знаходимо його думки про мову, її роль у навчанні і вихованні здобувачів освіти. Учений наголошує, що саме від умінь і навичок з рідної мови (читати, запитувати і відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежатимуть успіхи школяра в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, підвищення його культурного рівня, становлення і розвитку духовно багатой мовної особистості [2; 4].

Українську мову видатний методист розглядав як основу «для побудови цілісної системи всебічного розвитку школярів, забезпечення формування у них правильного, свідомого, виразного читання, ...культури усного і писемного мовлення, спілкування та поведінки» [4], вказуючи на необхідність дотримуватися чіткої наступності і перспективності у її вивченні. Значну увагу він приділяв упровадженню функційно-комунікативного підходу, забезпеченню насамперед усвідомлення учнями комунікативної функції мови, виконанню на

уроках мовних і мовленнєвих вправ з метою комунікації, спілкування.

У змісті програми курсу української мови, як зазначає М. Вашуленко, виділено два істотні аспекти: **предметний**, тобто понятійно-лінгвістичний, і **діяльнісний**, що передбачає активну участь школярів у навчальному процесі, де особливої ваги природно набуває мовленнєва діяльність [2]. Тому особливу увагу необхідно приділяти взаємодії цих двох складників (**мовленнєвого розвитку** учнів і їхньої **мовної освіти**), формуванню у молодших школярів умінь і навичок розрізняти мовні одиниці, досліджувати системні зв'язки між ними та комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.

Учений підкреслював, що вивчення у початковій школі частин мови як розрядів слів, об'єднаних спільними граматичними ознаками, які відображають спільність їхньої семантики, спрямовано на поглиблення знань молодших школярів про граматичні і лексичні значення слова, про особливості словозміни і словотворення в українській мові, про синтаксичну функцію слів у мовленні, на формування умінь використовувати у мовленні граматичні форми частин мови з урахуванням їхнього функційного призначення. Учитель має пам'ятати, що головна функція частин мови в тексті – комунікативна, проте вони можуть виконувати й додаткову стилістичну функцію, бо служать виражальними засобами мови [4].

Цінними є рекомендації М. С. Вашуленка щодо особливостей дослідницької діяльності на уроках української мови, у процесі якої учні «оволодівають уміннями самостійно здобувати знання з мови, набувають навичок самоорганізації, культури мовлення і спілкування (написання тексту, проголошення монологу, ведення бесіди, дискусії, інтерв'ювання та інших форм комунікативної взаємодії), аргументовано і переконливо доводити свою думку, прислухатися до думки своїх співрозмовників» [5]. Тому в підручниках з української мови для НУШ, співавтором яких є Микола Самійлович, значне місце відведено вправам дослідницького спрямування на формування умінь: *бачити проблему, висувати гіпотези, ставити запитання, класифікувати об'єкти, спостерігати, давати визначення поняттям* тощо.

У Букварі (автори М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко) значна частина завдань, які передбачають цілеспрямоване формування у першокласників певних мовленнєвих навичок і вмінь: доречно й усвідомлено добирати слова, використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях; слухання / читання діалогу, аналіз змісту; розігрування в парах; відновлення деформованого діалогу; доповнення пропущених реплік діалогу; створення діалогу за аналогією до зразка, але в іншій ситуації та ін.

На уроках рідної мови, як зазначає видатний методист, не тільки формуються знання молодших школярів з мови і мовлення, а й реалізуються важливі виховні завдання. Учитель має поступово розширювати і поглиблювати в дітей здобуті в процесі дошкільної освіти початкові уявлення про країну, в якій вони живуть, про народ, до якого вони належать, про мову цього народу, про красу рідного краю, його значення в житті кожної людини.

Рекомендації М. С. Вашуленка щодо формування й удосконалення у молодших школярів умінь і навичок володіння мовою в усіх формах, видах і типах мовленнєвої діяльності актуальні на сучасному етапі розвитку мовно-літературної освіти. Використання ідей видатного лінгводидакта у реалізації мети навчання української мови в контексті Концепції «Нова українська школа» є важливою умовою розвитку у здобувачів початкової освіти усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма), формування комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : зб. наук. праць. 2021. № 3 (47). С. 71–77.

2. Вашуленко М. С. Нова українська школа : методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної

середньої освіти на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 192 с.

3. Вашуленко М., Вашуленко О. Про роботу за Букварем нового видання. *Початкова школа*. 2018. № 8.

4. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.

5. Вашуленко М., Дубовик С. Надзвичайну для НУШ актуальність дослідницька має діяльність. *Учитель початкової школи*. 2019. № 9. С. № 3–7.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОБУДОВИ ТА ЗМІСТУ НАУКОВО-ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Суржук Тетяна Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету,

Костолович Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Ключові слова: методи, прийоми, дослідження, художні та науково-художні тексти, учні початкової школи.

Дослідження побудови та змісту різних видів літературних творів, що опрацьовуються в процесі вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі, потребує застосування різноманітних методів і прийомів. Це зумовлено тим, що кожен жанровий різновид має власні структурні особливості та стиль подачі інформації, тому передбачає добір методичних підходів, адекватних змісту й формі конкретного виду твору.

Науково-художній твір базується на достовірних фактах про світ, природу, людину тощо, які подано у художній формі. Натомість художній твір ґрунтується на художній вигадці, спрямований на емоційно-ціннісне відображення дійсності та покликаний розвивати уяву й естетичний смак читача. Відповідно до цього, методи роботи з цими двома типами текстів мають різну дидактичну спрямованість. У роботі з художнім твором пріоритет надаємо розвитку емоційного відгуку, співпереживанню, аналізу образів і художніх засобів. У дослідженні науково-художнього тексту необхідно поєднувати методи, характерні як для елементарного наукового аналізу (зокрема, розпізнавання науково-художніх текстів серед інших типів; самостійне виявлення достовірної, науково підтверженої інформації; тлумачення графічних матеріалів, що супроводжують текст; перетворення графічної інформації на словесну; визначення відомостей природничого, історичного, культурознавчого змісту тощо; пояснення природних явищ, історичних фактів у взаємозв'язку з текстом), так і для художнього осмислення (глибоке розуміння змісту, складання плану, формулювання власного судження щодо прочитаного).

Дослідження структури та змісту науково-художніх текстів передбачає використання методів, які стимулюють розумову активність учнів і сприяють формуванню навичок усвідомленого читання. У працях О. Вашуленко [3; 4], О. Савченко [5] та Н. Богданець-Білокаленко [1; 2] виокремлено низку методів, що можуть застосовуватись на різних етапах опрацювання таких творів: перед читанням, під час читання та після нього.

Серед ефективних прийомів роботи з науково-художніми текстами, які

пропонує О. Вашуленко [3], варто зазначити визначення теми твору, розмежування відомої та нової інформації, виявлення сумнівних фактів і пошук достовірних відомостей у відповідних джерелах. Доцільними є також самостійне формулювання запитань різного рівня глибини, складання плану тексту, порівняльний аналіз творів різних жанрів на одну тему, участь у літературних іграх, добір науково-художніх творів за заданою темою, аргументування вибору певного тексту серед інших, підготовка пізнавального матеріалу та створення навчального журналу.

О. Вашуленко [4] наголошує на створенні «комплексної технології формування у молодших школярів умінь досліджувати науково-художній текст на уроках літературного читання, у якій поєднуються найбільш продуктивні алгоритми і прийоми освітніх і читацьких технологій: інтерактивного навчання; активного сприймання інформації; смислового читання; критичного мислення; диференційованого навчання; рефлексивно оцінювальної діяльності учнів» [3].

На нашу думку, методи дослідження науково-художніх текстів доцільно поділити на дві групи: 1) методи дослідження *змісту* науково-художніх текстів (встановлення теми й головної думки, пошук фактів, визначення наукової інформації); 2) методи дослідження *побудови* науково-художніх текстів (аналіз заголовків, абзаців, мовних засобів, наявності художніх елементів, авторської позиції).

Сутність методів дослідження побудови та змісту науково-художніх текстів полягає в їх різній аналітичній спрямованості, хоча ці підходи тісно пов'язані між собою. Методи дослідження змісту аналізують, *що саме* сказано про героя, явища чи події, тобто змістове наповнення твору. Методи дослідження побудови зосереджуються на тому, *як* подано інформацію в тексті – які мовні, стилістичні та композиційні засоби використано.

Методи дослідження змісту науково-художніх текстів:

1. Метод «читання з передбаченням». Учні початкової школи на основі заголовку або ілюстрацій прогнозують зміст тексту, що активізує знання та налаштовує на аналітичне читання.

2. Метод постановки й уточнення запитань полягає в тому, що учні формулюють запитання до прочитаного та шукають у тексті докази або пояснення. Це сприяє глибшому розумінню твору й навчає пов'язувати художній зміст із науковими фактами. Учитель поступово розвиває в учнів уміння формулювати запитання. Спочатку запитання ставить сам, а згодом учні самостійно складають власні.

3. Метод евристичної бесіди (питання – відповіді). Цей метод передбачає спрямоване запитаннями залучення учнів до самостійного мислення, аналізу, висновків.

4. Метод порівняння – учителі використовують для виявлення відмінностей і подібностей між науковими фактами чи явищами, описаними в тексті, та знаннями з інших джерел (наприклад, уроків «Я досліджую світ», власного досвіду учнів).

Методи дослідження побудови (структури) науково-художніх текстів.

Ці методи спрямовані на вивчення формальної та композиційної організації тексту, тобто як структуровано текст (вступ, основна частина, висновок); які використано жанрові особливості; як побудовано зв'язки між частинами; як поєднано науковий і художній стилі; які мовні засоби використано для передачі наукового змісту в художній формі. Найбільш ґрунтовно ці методи описані в «*Методиці навчання літературного читання*» Т. Білявської. Серед них вирізняються такі:

1. Композиційний метод. Цей метод передбачає навчання учнів початкової школи визначати основні структурні компоненти твору із використанням моделей та схем, опорних графічних структур, логіко-семантичних моделей, що допомагають учням краще осмислити побудову тексту і його інформаційне наповнення.

2. Візуально-графічний метод. Цей метод дуже близький до композиційного і взаємопов'язаний з ним, але ці два методи мають різну методичну спрямованість і функцію в освітньому процесі. Порівняємо їх.

Візуально-графічний метод орієнтований на зорове подання інформації з

метою полегшення її сприйняття та запам'ятовування. У цьому методі широко використовуються схеми, таблиці, діаграми, стрічки часу, ментальні карти тощо.

3. Аналіз мовних засобів. Цей метод акцентує увагу на мовленнєвому оформленні тексту: які слова обирає автор, чи вживає яскраві прикметники, дієслова, порівняння тощо. Такий аналіз допомагає учням не лише глибше зрозуміти стиль автора, а й розвивати власне мовлення, збагачуючи лексичний запас та формуючи мовленнєву чутливість.

Отже, дослідження побудови та змісту науково-художнього тексту на уроках літературного читання в 3–4 класах вимагає застосування різноманітних методів і прийомів, які сприяють глибокому розумінню тексту. У результаті використання таких методів, як читання з передбаченням, постановка й уточнення запитань, евристична бесіда, порівняння тощо, учні вчать не лише сприймати інформацію, а й бачити поєднання наукових та художніх фактів в сюжеті одного твору. Використання композиційного, візуально-графічного, мовно-конструктивного, наративного методів та аналізу мовних засобів сприяє глибокому розумінню будови науково-художніх творів. Це розвиває їхнє логічне мислення, вміння аналізувати та синтезувати інформацію, а також формує цілісне сприйняття світу через поєднання наукових знань та художнього слова.

Список використаних джерел

1. Богданець-Білоskalенко Н. І. Особливості опрацювання пізнавальної літератури. *Учитель початкової школи*. 2016. № 11. С. 13–15.

2. Богданець-Білоskalенко Н. Робота з науково-художніми та науково-популярними текстами на уроках літературного читання в початкових класах. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2019 року), 2019. С. 258–263.

3. Вашуленко О. В. Прийоми дослідження науково-художнього тексту на уроках літературного читання в початковій школі. *Концепція модернізації*

сучасної початкової освіти: тези доповідей учасників Всеукраїнського науково-практичного семінару (Київ, 26 березня 2021 р.). Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 20–22.

4. Вашуленко О. В. Технології формування в молодших школярів умінь досліджувати науково-художні тексти. *Технології формування навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: метод. посіб.* Київ, 2022. С. 88–113.

5. Савченко О. Літературне читання: інтерактивні методи і прийоми. *Початкова школа*, 2017. № 4. С. 34–39.

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тітаренко Світлана Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: особистісна компетентність, гуманістичні цінності, вихователь закладу дошкільної освіти.

У сучасних умовах реформування освіти та підвищення вимог до професійної діяльності педагогів особливого значення набуває формування особистісної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. Адже саме вихователь є важливою фігурою у створенні сприятливого освітнього середовища для розвитку дитини, у забезпеченні її емоційного благополуччя, соціальної адаптації та формуванні моральних орієнтирів. Від рівня особистісної зрілості, моральних принципів і гуманістичних переконань вихователя ЗДО залежить ефективність педагогічного впливу, характер взаємодії з дітьми, колегами, батьками. Саме тому гуманістичні цінності виступають базисом формування особистісної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, визначаючи спрямованість його діяльності та внутрішню культуру.

Гуманістичні цінності у педагогічній діяльності вихователя ЗДО розглядаються як система морально-етичних орієнтацій, що визначають ставлення до дитини як до найвищої цінності. Вони виявляються у повазі до людської гідності, любові, емпатії, толерантності, довірі, справедливості, відповідальності, готовності до співпраці. Гуманістична педагогіка ґрунтується на визнанні унікальності кожної особистості, її права на власний шлях розвитку, свободу самовираження і самоповагу. Вихователь, який дотримується гуманістичних принципів, створює для кожної дитини атмосферу доброзичливості, прийняття й підтримки, сприяє розкриттю індивідуального потенціалу, формуванню почуття власної гідності.

Особистісна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти є інтегративним утворенням, яке включає ціннісно-світоглядні орієнтації, професійні знання, уміння, моральні переконання, емоційну стабільність і здатність до рефлексії. Вона визначає не лише рівень професійної підготовки, а й гуманістичну позицію педагога, його готовність діяти в інтересах дитини, забезпечуючи її психологічний комфорт та розвиток. Науковці (А. Бабаєва [1], І. Бех [3], В. Григоренко [4]) підкреслюють, що особистісна компетентність є показником духовної зрілості вихователя, здатності приймати морально

виважені рішення та нести відповідальність за результати педагогічної діяльності.

Формування гуманістичних цінностей вихователя ЗДО відбувається у процесі професійної підготовки, самоосвіти, саморозвитку та практичної взаємодії з дітьми. Надзвичайно важливо, щоб під час навчання у педагогічних закладах майбутні вихователі засвоювали не лише психолого-педагогічні знання, а й основи гуманістичного мислення – уміння співчувати, розуміти дитину, приймати її почуття, допомагати у подоланні труднощів без примусу чи покарання. Сучасна концепція дошкільної освіти орієнтується на особистісно орієнтований підхід, який ґрунтується на принципах свободи, довіри, самореалізації, партнерства. Реалізувати ці принципи може лише вихователь, який у своїй діяльності керується гуманістичними цінностями.

Гуманістичні цінності вихователя ЗДО не формуються лише через засвоєння норм чи професійних стандартів. Вони є результатом внутрішнього розвитку, морального самовиховання, осмислення власного життєвого досвіду. Саме тому процес підготовки майбутнього педагога має включати не тільки навчальні дисципліни, а й духовно-етичну складову – курси з педагогічної етики, тренінги емоційного інтелекту, практикуми з розвитку емпатійності та комунікативної культури. Як наголошує І. Бех, гуманістична позиція педагога полягає у визнанні за кожною дитиною права бути собою, у здатності бачити в ній не об'єкт навчання, а рівноправного партнера у спілкуванні. Такий підхід формує толерантність, стриманість, емоційну врівноваженість і сприяє професійному довголіттю вихователя [3].

У практичній діяльності гуманістичні цінності реалізуються у процесі педагогічного спілкування. Вихователь закладу дошкільної освіти, який дотримується гуманістичної орієнтації, організовує взаємодію з дітьми на засадах довіри, рівності та співробітництва. Він не нав'язує власних рішень, а допомагає дитині самостійно знайти відповіді, підтримує ініціативу, заохочує до самовираження. Замість авторитарного тиску застосовуються методи переконання, позитивного прикладу, доброзичливої корекції поведінки. Такий

стиль спілкування формує у дітей почуття безпеки, впевненості у собі, відкритість до взаємодії [5; 6].

Одним із важливих показників гуманістичної спрямованості вихователя ЗДО є його ставлення до дитячої індивідуальності. Педагог має визнавати унікальність кожної дитини, враховувати її вікові, психологічні, темпераментні та когнітивні особливості. Гуманістична позиція передбачає прийняття різних форм дитячої поведінки, розуміння причин емоційних реакцій, гнучкість у підходах до організації діяльності. Такий підхід відповідає положенням Базового компонента дошкільної освіти (2021), у якому зазначено, що головним орієнтиром педагогічного процесу є забезпечення добробуту, гідності та емоційного комфорту дитини [2].

Особливої уваги заслуговує розвиток емоційного інтелекту вихователя ЗДО як складової гуманістичної компетентності. Здатність розуміти власні емоції, керувати ними, співпереживати іншим є важливою передумовою формування позитивного психологічного клімату в групі. Вихователь з високим рівнем емоційної культури вміє залагоджувати конфлікти, підтримувати оптимістичну атмосферу, сприяти взаємоповазі між дітьми. Це не лише підвищує ефективність педагогічного процесу, а й знижує ризик професійного вигорання, сприяє збереженню психологічного здоров'я самого педагога.

Формування гуманістичних цінностей вихователя закладу дошкільної освіти відбувається також у процесі колективної взаємодії. Професійне середовище, засноване на довірі, взаємоповазі, відкритості та підтримці, стимулює моральне зростання педагогів. Участь у педагогічних радах, семінарах, тренінгах, творчих майстернях сприяє не лише підвищенню кваліфікації, а й розвитку духовності, рефлексії, відповідальності. Гуманістичний мікроклімат у педагогічному колективі є важливою умовою для розвитку ціннісних орієнтацій вихователів.

Не менш важливим аспектом гуманістичної компетентності вихователя ЗДО є дотримання педагогічної етики. Моральна культура поведінки у взаємодії з дітьми, колегами й батьками є показником професійної зрілості

педагога. Вихователь, який керується етичними нормами добра, справедливості, милосердя, формує атмосферу довіри та партнерства.

Професійне становлення вихователя закладу дошкільної освіти неможливе без розвитку самосвідомості та рефлексії. Педагог має усвідомлювати власну роль у духовному формуванні дитини, оцінювати результати своєї діяльності не лише з точки зору навчальних досягнень, а й з позицій етичного та емоційного впливу. Саморефлексія, прагнення до самовдосконалення, відкритість до нових ідей і технологій є невід’ємними рисами вихователя-гуманіста.

Отже, гуманістичні цінності є основою формування особистісної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. Вони визначають його педагогічну позицію, стиль взаємодії, моральну спрямованість і професійну ідентичність. Вихователь-гуманіст – це педагог, який бачить у дитині особистість, приймає її індивідуальність і сприяє розвитку її потенціалу. Саме через гуманістичну орієнтацію вихователь реалізує своє професійне покликання, стаючи для дітей моральним взірцем, партнером і наставником. Формування гуманістичних цінностей у вихователів ЗДО є стратегічним завданням сучасної освіти, оскільки лише духовно зрілий педагог здатний виховати людину, готову до життя у світі добра, любові та взаєморозуміння.

Список використаних джерел

1. Бабаєва А. Формування гуманістичних цінностей у дітей: вплив особистих якостей педагогів і батьків. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2024, №4. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-4-128-134> (дата звернення: 22.10.2025).

2. Базовий компонент дошкільної освіти URL: <https://surl.li/hallea> (дата звернення: 24.10.2025).

3. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
4. Григоренко В. Л. Цінності інклюзивного суспільства у вихованні дітей дошкільного віку. 2023. URL: <https://surli.cc/puword> (дата звернення: 24.10.2025).
5. Каньоса Н. , Гордійчук М. Актуальність розвитку soft skills у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2022. № 1 URL: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(101\)2022.264940](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(101)2022.264940) (дата звернення: 22.10.2025).
6. Кравець Н. Аксіологічна культура майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти як соціальний феномен. *Освітній простір України*. 2019. № 15 URL: <https://doi.org/10.15330/esu.15.182-187> (дата звернення: 20.10.2025).

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Турянця Зоя Василівна, кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист фахових дисциплін, заступник директора з навчально-виховної роботи Відокремленого структурного

підрозділу «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»,

Ковальова Алла Юріївна, учитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії Сумської спеціальної початкової школи № 31 Сумської міської ради

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, ігрові технології, інклюзивне навчання, мотивація до навчання, ключові компетентності, діти з порушенням зору, пізнавальна активність, комунікативні навички, діяльнісний підхід, саморозвиток і соціалізація.*

Сучасна система освіти в Україні орієнтується на компетентнісний підхід, що передбачає формування у здобувачів освіти не лише знань, а й умінь, цінностей та готовності використовувати їх у реальних життєвих ситуаціях.

Проблематику компетентнісного підходу в освіті, зокрема в початковій школі, представлено в наукових дослідженнях О. Савченко, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Онопрієнко, Т. Байбари та інших науковців. Вони визначають компетентність як здатність застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності та власний досвід у нестандартних ситуаціях для розв'язання життєво важливих проблем, як особистісне утворення, що проявляється в активних самостійних діях людини [2].

У словнику з професійної освіти компетентність дефініювано як сукупність знань та вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, а саме: уміння аналізувати, передбачати наслідки своєї діяльності, використовувати отриману інформацію [3, с. 149].

О. Безпалько дає визначення ключових компетентностей. На її думку, це сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для успішної адаптації здобувача освіти в сучасному суспільстві: навички комунікації, критичне мислення, робота в команді, навчання впродовж життя, інноваційність тощо [1].

Особливе значення компетентнісний підхід має в умовах інклюзивного навчання, де освітній процес спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів незалежно від їхніх індивідуальних можливостей і потреб.

Діти з порушенням зору мають специфічні особливості розвитку пізнавальної діяльності: уповільнене сприймання, знижену здатність орієнтуватися в просторі, труднощі в диференціації предметів і символів. Це зумовлює потребу у створенні спеціально організованого навчального середовища, що сприятиме формуванню пізнавальної мотивації, розвитку уваги, уяви, мислення, комунікативних навичок.

Одним з ефективних шляхів реалізації фундаментальної мети загальної середньої освіти є впровадження ігрових і діяльнісних методів навчання. Вони розвивають фантазію, пізнавальну активність, дивергентне (нелінійне) мислення, оперативну пам'ять, сприяють залученню учнів до культурних цінностей і формують уміння співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу. У молодшому шкільному віці, коли формуються внутрішній план дій, довільність психічних процесів, рефлексія та мотивація до навчання, гра залишається важливим засобом пізнання. Саме через гру діти активно засвоюють нові знання, розвивають творчість і пізнавальні інтереси [4, с. 65].

Під час роботи з учнями з порушенням зору особлива увага приділяється корекційній спрямованості освітнього процесу, тому що засвоєння дітьми необхідних знань, уявлень, сенсорних еталонів, орієнтування в навколишньому просторі найефективніше відбувається в ігровій діяльності, у якій учні вчать виділяти та аналізувати різні просторові ознаки й відношення, отримувати інформацію про предмети навколишнього середовища із залученням усієї неушкодженої сенсорної сфери.

У практиці роботи інклюзивного класу з порушенням зору було реалізовано цикл занять із використанням ігрових технологій. Наприклад:

– на уроках української мови — дидактична гра «Чарівні слова» із використанням голосових підказок, що допомагає закріплювати орфографічні навички та формує мовленнєву компетентність;

– на уроках математики — гра «Числовий лабіринт» з тактильними картками, де учні на дотик шукають числа та розв’язують приклади;

– на уроках природознавства — гра «Відгадай на дотик», у якій діти ознайомлюються з природними матеріалами (листя, кора, камінці, пісок);

– під час позакласних заходів — командна гра-квест «Екомандрівка», спрямована на розвиток екологічної свідомості, слухового сприймання і співпраці.

Результати спостережень показали зростання пізнавальної активності, покращення концентрації уваги, підвищення самооцінки та зацікавленості в навчальному процесі. Учні стали більш ініціативними, відкритими до спілкування, охоче виконували творчі завдання.

Одним з ключових факторів успішності дитини в школі є мотивація до навчання. Науковці трактують мотивацію як систему мотивів і стимулів, що спонукають людину до певної діяльності чи поведінки. Мотивами можуть виступати уявлення, ідеї, почуття та переживання, що відображають матеріальні й духовні потреби особистості. Та сама діяльність може мати різні мотиви, однак їх значення для формування поведінки та діяльності дитини є надзвичайно важливим. Тому одним з головних завдань педагога є формування в учнів правильної мотивації, передусім до навчальної діяльності [3, с. 199].

У дітей з порушенням зору мотивація часто знижується через труднощі сприймання, тривожність, страх помилки або ізоляцію від однолітків. Ігрова діяльність допомагає подолати ці бар’єри, адже: створює емоційно комфортну атмосферу, у якій дитина не боїться помилятися; формує внутрішню зацікавленість — навчання стає цікавим і змістовним; забезпечує позитивне підкріплення через успіх і визнання; активізує соціальну взаємодію з однокласниками, що важливо для розвитку комунікативної компетентності.

Застосування ігротехнік дає можливість учителеві гнучко поєднувати

навчальні й виховні завдання, зберігаючи індивідуальний підхід до кожного учня.

Ігрові технології — це ефективний засіб реалізації компетентнісного підходу в інклюзивному навчанні дітей із порушенням зору. Вони забезпечують розвиток навчальної мотивації, сприяють формуванню ключових компетентностей, створюють атмосферу підтримки й успіху.

Системне використання ігротехнік у поєднанні з адаптованими методиками навчання дозволяє досягти високих результатів у розвитку пізнавальної сфери, соціальної взаємодії та самостійності учнів з порушенням зору.

Отже, гра в освітньому процесі — це не лише розвага, а потужний педагогічний інструмент, що поєднує емоційний, когнітивний і соціальний аспекти розвитку дитини. Вона відкриває шлях до ефективного формування компетентної, мотивованої, упевненої в собі особистості, здатної до саморозвитку та успішної соціалізації в сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Беспалько О. С. Формування ключових компетентностей учнів початкових класів в умовах Нової української школи (НУШ). URL: <https://surl.li/pnrriiq> (дата звернення: 02.11.2025).
2. Кондратьєва А. В. Компетентнісний підхід у навчанні учнів початкових класів за концепцією Нової української школи. URL: <https://surl.li/yzuaso> (дата звернення: 02.11.2025).
3. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Никало. Київ : Вища школа, 2000.
4. Суцєнко Л. О. Білоконь Н. В. Компетентнісний потенціал ігрових методів навчання в Новій українській школі: зміст і дидактична стратегія. URL: <https://surl.li/eifenu> (дата звернення: 02.11.2025).

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Тюльпа Олександр Іванович, старший учитель музичного мистецтва, спеціаліст вищої категорії Глухівської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 6 Глухівської міської ради Сумської області

Ключові слова: компетентнісний підхід, музично-естетичне виховання, уроки музичного мистецтва.

У сучасних умовах існування й розвитку соціокультурної інтеграції, взаємовпливів і взаємодій різних за своєю духовною основою культур виникає потреба визначити механізми реалізації компетентнісного підходу в естетичному вихованні учнівської молоді. Естетичне виховання школярів засобами музичного мистецтва – це основа розвитку та формування ставлення до культури загалом, а музичний розвиток сприймається як один із складників загального розвитку соціально адаптованої, морально вихованої людини. У широкому значенні музичне виховання – це формування духовності людини, її морально-естетичних уявлень, здатності розуміти й оцінювати крізь призму мистецтва життєві явища. У такому розумінні музично-естетичне виховання – це виховання людини [2, с. 17]. Отже, важливим є: розгляд основних компетентностей, які мають бути результатом музично-естетичного виховання школярів, оскільки компетентність складається з ціннісних ознак людини, як-то: мотиваційні, ціннісні орієнтири, смаки; гнучкість мислення, вольові якості, самостійність.

Музика відповідає багатьом запитам соціальної сфери сучасної людини і відіграє важливу роль у духовному вихованні дитини завдяки пізнанню моральних переконань, з якими вона знайомиться саме на уроках музичного мистецтва. Вітчизняні науковці (С. Матвієнко, Л. Сбітнева, І. Ткаченко, М. Федорець та ін.) визначають категорію "музично-естетичне виховання" як

процес накопичення соціально-мистецького досвіду, ціннісно-сміслової взаємодії суб'єктів; як засіб художньо-творчого розвитку особистості; як складник загального розвитку підростаючого покоління. У зазначеному контексті саме мистецькі знання, художній досвід підростаючого покоління мають перевтілитись в художньо-естетичні компетентності.

Ми погоджуємося з думкою Т. Лісовської, яка розглядає музичне виховання як найважливіший із засобів формування естетичного досвіду особистості, що здійснюється як у процесі сприймання (слухання) музики, так і в ході її виконання; процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків людини, збагачення її музичної культури та здібностей [2, с. 85]. Уроки у початкових класах мають особливе значення у всій системі музичного виховання. Тут закладаються основи бажаного ставлення дітей до музики – фундамент подальшої музичної роботи. Головним тут є залучення до сприйняття запропонованого музичного матеріалу, яке вчить мислити вільно, осягаючи нові горизонти і розкриваючи нерозпізнані раніше можливості і таланти. На цих заняттях, під чітким керівництвом педагога зароджується важлива ланка ланцюжка сприйняття світу в цілому, розуміння прекрасного, виховання моральних якостей, тобто відбувається дорослішання та становлення інтелектуально розвиненої, правильно сформованої особистості.

Застосування компетентнісного підходу у мистецько-пізнавальній діяльності учнів початкової школи передбачає виховання дитини засобами музичного мистецтва, вплив на процес становлення моральних якостей, ідеалів, процес логічної трансформації музичних почуттів та емоцій особистості молодшого школяра у стан духовності, оскільки молодший шкільний вік вважається найсприятливішим часом у розвитку особистості дитини. Запровадження компетентнісного підходу у процес мистецько-пізнавальної діяльності учнів позитивно впливає на їх здатність до виявлення особистісних надбань. Це забезпечує розуміння мистецтва як процесу творчого співпереживання та інтеграційних можливостей за діалогічним характером. Уведення компетентнісного підходу в музично-естетичну освіту учнів означає

зміщення акценту з отримання знань на їхнє практичне застосування. Метою є розвиток комплексу музичних компетентностей у процесі активної музичної діяльності школярів (слухання, виконання, створення) [1, с. 67].

Пріоритетами для уроків музичного мистецтва є: емоційно-ціннісна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, рефлексивна компетентність. Зупинимося на кожному з них докладніше.

Емоційно-ціннісна компетентність – особистісне, емоційно-чуттєве спілкування з витворами мистецтва.

Інформаційно-комунікативна компетентність – переживання емоційно-сміслового змісту музики; освоєння знань про музичне мистецтво, культуру; втілення свого особистісно-ціннісного ставлення до музики та музичної діяльності у процесі колективного музикування; вміння вступати у мовленнєве спілкування, брати участь у діалозі, використання різних джерел інформації.

Рефлексивна компетентність – оцінювання процесу та результату власної музичної діяльності та діяльності інших учнів з позиції набутого досвіду емоційно-ціннісних відносин, освоєваних музичних знань, умінь та навичок, досвіду навчальної музично-творчої діяльності.

Резюмуючи підкреслимо, що цілеспрямоване формування компетентності спрямовано на розв'язання актуальної проблеми духовного, морального і музичного виховання молодших школярів, надає позитивний вплив на розвиток у дітей як загальних компонентів художньо-творчого розвитку (емоційної чуйності, усвідомленого сприйняття музики, інтелектуальної ініціативи, творчої активності), так і домінуючих компонентів розвитку (цілеспрямованість, самостійність, відповідальність).

У цьому сенсі в освоєнні «світу через культуру» на уроках музичного мистецтва можна позначити два напрями діяльності вчителя: формування вміння учнів сприймати музичне мистецтво на рівні образу і формування вміння дітей посилено створювати художній образ у своїй творчій діяльності. Це свідчить про те, що всі види музичної діяльності є оптимальними способами формування компетентності, за яких відбувається активне становлення

морального та духовного світу особистості молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Ковальова С. Дидактична модель формування предметних компетентностей учнів на уроках музичного мистецтва *Проблеми підготовки сучасного вчителя* 2013. № 8 (Ч. 1), 64-70.
2. Лісовська Т. А. Музичне виховання як педагогічна парадигма. *Вісник Черкаського університету*. 2010. Випуск 183. Частина IV. 82–85.

ІНКУЛЬТУРАЦІЯ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тюльпа Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ключові слова: особистість, інкультурація, соціальна компетентність.

Становлення процесів формування соціальної компетентності особистості розпочалося ще з давніх часів розвитку людства. Аналіз основних підходів до цього феномену показав, що формування соціальної компетентності відбувається в наступних процесах: стихійної взаємодії людини з суспільством і стихійного впливу на нього різних, часом різноспрямованих обставин життя; впливу з боку соціуму; цілеспрямованого створення умов для розвитку людини, її самозміни. У зв'язку з тим, що у традиційному суспільстві практично не існувало спеціалізованих соціальних інститутів засвоєння соціального досвіду відбувалося завдяки пізнанню основ людського суспільства і світу духовних цінностей шляхом засвоєння правил поведінки, виробничих прийомів та організації життя дорослих, а також міфів і священних традицій племені, імен

богів та історії їх діянь і, що особливо важливо, містичних відносин між плем'ям і надприродними силами, які були фундаментом соціального досвіду.

Становлення людини як особистості неможливо без взаємодії з навколишнім простором, зі світом культури, що знімає протиріччя між її природним і соціальним початками. Підсумком становлення особистості, як результату її соціалізації, є формування життєздатної, гуманістично орієнтованої індивідуальності по відношенню до суспільства і до себе самої. У зв'язку з цим велику актуальність набуває інкультураційний підхід.

Важливим механізмом інтеграції індивіда в людське суспільство, придбання їм досвіду, необхідного для виконання соціальних ролей є інкультурація – входження індивіда в конкретну форму культури через засвоєння моделей поведінки людини в соціумі. На думку Н. Головіної інкультурація – це «процес залучення індивіда до культури, засвоєння ним звичок, норм і патернів поведінки, властивих даній культурі» [1, с. 148]. У процесі інкультурації індивід освоює властиві культурі й соціуму норми поведінки, в результаті чого формуються його когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти.

Безумовно, що виникнення виховання як соціально-педагогічного феномену було історично зв'язано з появою системи соціального наслідування. Якщо біологічне успадкування забезпечує відтворення одного покоління людей за одним через генетичні структури, то соціальна сутність формується у кожній людини за допомогою засвоєння нею в ході суспільно-практичної діяльності досвіду історії. Це визначається як соціальне наслідування, архаїчна (традиційна) культура, в рамках якої формувалися основні принципи життєдіяльності людини.

Соціальне успадкування здійснюється в рамках процесів, більш широких, ніж навчання й виховання, від яких воно повністю залежить. Це процеси інкультурації та соціалізації, що забезпечують перетворення індивіда в культурну суспільну істоту, в людину в повному розумінні цього слова. Інші фахівці вважають, що у примітивних суспільствах відбувалися не стільки

соціалізаційні процеси, скільки інкультурація, в процесі якої культурні цінності й практичні знання, суспільний досвід, а також міфи, легенди, перекази передавалися від покоління до покоління. Так інкультурація (або навчання культурі), починаючись у дитинстві, відбувається впродовж усього життя в якості поступового вироблення навичок, зразків, норм поведінки, які характерні для певного типу культури, певного історичного періоду. Індивід освоює властиві культурі світобачення і поведінку, внаслідок чого формується його когнітивна, емоційна і поведінкова схожість з членами даної культури і відмінність від членів інших культур [3, с 33]. Однак, у процесі наукової дискусії, І. Сухина стверджує, що інкультурація особистості є першочергове завдання культури як "... людинотворчий процес придання людському індивіду необхідної (для її повноцінного розвитку) культурної компетентності, за допомогою засвоєння – інтеріоризації нею наявного культурного надбання і досвіду"» [3, с. 200].

Аналізуючи історико-педагогічні матеріали, можна стверджувати, що у прадавні часи не існувало диференціації окремих соціально-виховних впливів морального, трудового, інтелектуального спрямування. Основним завданням процесів формування соціальної компетентності була передача нащадкам певної сукупності знань, вироблених предками. Сім'я як інституція, яка в усі часи є середовищем формування соціальної компетентності молодого покоління, з самого початку була націлена на досягнення людської мудрості, життєвого досвіду, культури. При цьому соціально-спрямована діяльність виступала і як об'єкт праці, й як об'єкт пізнання світу. З часом регулятором суспільного життя став «номос» – закон у вигляді письмових текстів, у яких зберігалися й видозмінювалися колишні традиції передачі соціального досвіду (Повчання гераклеопольського царя» (XIII ст. до н. е.), Закони вавілонського царя Хаммурапі (1750 до н. е.), Книга Притч іудейського царя Соломона (початок 1-го тисячоліття до н. е.), Індійська Бхагавадгита (середина 1-го тисячоліття до н. е.), «Книга обрядів» (V–IV ст. до н.е.) та ін.).

Одночасно зі зміцненням громадських і державних структур для

спеціальної підготовки чиновників, жерців, воїнів поступово почав складатися і новий соціальний інститут – школа. Виникнувши як певний підсумок суспільного розвитку, школа набула відносну незалежність і стала виконувати роль стимулятора соціокультурного прогресу. Накопичення досвіду і правил створювало можливість прогресу в розвитку культури і суспільних відносин.

Вивчення історичних передумов формування соціальної компетентності дало змогу говорити про соціокультурне спрямування цього процесу на основі процесів інкультурації.

Список використаних джерел

1. Головіна Н. І. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії*. 2015. № 33. С. 147–156.

2. Кузьміченко І. О. Інкультурація особистості у процесі набуття компетентності. *Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки*. Випуск 64. 2012. 33-38.

3. Сухина І. Г. Про ціннісний зміст людинотворчої ролі культури. *Гілея*. Київ, 2011. Вип. 55 (№ 12). 370 с.

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Холявко Ірина Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент, викладач української мови та літератури ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: аудіовізуальні засоби навчання, культура мовлення, мовні норми, учні старших класів.

Нині набувають актуальності питання інтенсифікації освітнього процесу, адже потрібно за найменших витрат часу дати необхідний обсяг інформації, домогтися її якісного засвоєння, сформувати такі компетентності, які допоможуть здобувачам освіти в майбутньому вільно почуватися в інформаційному просторі, вибудовувати якісну комунікацію в різних видах діяльності. Для цього потрібно мати високий рівень мовленнєвої культури, «невід’ємною ознакою якої є додержання мовних норм, що обслуговують людське суспільство в усіх сферах його діяльності — виробничій, законодавчій, освітній, духовній» [1, с. 8].

Зміст мовної освіти в старших класах має узагальнювальний характер, адже в 9-му класі завершено вивчення всіх розділів науки про українську мову. Навчальний матеріал структуровано за нормами сучасної української літературної мови, під час опрацювання яких важливо зосередити увагу на правилах використання мовних одиниць усіх рівнів у мовленні, труднощах наголошування, слововживання, складних випадках правопису, нормах використання граматичних категорій тощо. Робота над нормами української літературної мови в старшій школі має системний характер, ускладнюється вищим рівнем освітніх завдань, складнішим характером залученого мовного матеріалу порівняно з основною школою. Практика показує, що унормованість мовлення старшокласників, здатність застосовувати мовні засоби відповідно до норм літературної мови поки що не відповідають задекларованому Новою українською школою завданню піднесення культури мовлення здобувачів освіти, набуття здатності вільно володіти державною українською мовою.

Вважаємо, що одним із чинників інтенсифікації навчання старшокласників в аспекті вдосконалення нормативності їхнього мовлення є використання аудіовізуальних засобів навчання. З огляду на те, що сучасні діти виростають у середовищі, де мультимедійні ресурси стали невіддільною частиною їхнього повсякденного життя, використання цих засобів у навчанні нині є доступним та ефективним.

Технічні засоби навчання (візуальні, аудитивні, аудіовізуальні) впливають на зорові, слухові аналізатори учнів. Їх використання реалізує принципи наочності, емоційності в навчанні, посилює інтерес здобувачів освіти до навчання, сприяє підвищенню його ефективності. До аудіовізуальних засобів навчання зараховують комп'ютер, інтернет, мультимедійні проєктори, звукові кінофільми, діафільми, відеофільми, відеофрагменти, мультфільми [2]. Їх застосування в культуромовному розвитку учнів старшої школи є методично виправданим завдяки комбінації та одночасному задіянню зорових і слухових аналізаторів, адже це підвищує ефективність формування мовних, мовленнєвих знань, умінь і навичок, розвиває мовне чуття, сприяє функціонуванню механізмів мовленнєвої діяльності, спонукає до комунікативної діяльності, сприяє активізації емоцій та інтересу здобувачів освіти, дає можливість урізноманітнити форми проведення мовленнєвих занять.

Так, під час вивчення орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, граматичних, стилістичних норм у курсі старшої школи можна використовувати відеохостинг «Ютуб», де можна дібрати відеоматеріали для аналізу рівня мовленнєвої культури публічних людей, зразкового мовлення професійних читців, дикторів, акторів тощо. Робота з таким аудіовізуальними матеріалами дає можливість охарактеризувати як якісний бік мовлення (його мовні (володіння нормами) та позамовні (інтелект, досвід, ціннісні орієнтації та емоційний стан мовця, комунікативний намір і обставини спілкування) особливості), так і комунікативно-стилістичні ознаки культури мовлення (правильність, точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доречність).

Перед переглядом відео доцільно дати школярам настанови-стимули на

оцінювально-рефлексійну діяльність: проаналізуйте мовлення з погляду нормативності; визначте помилки в наголошуванні (вимові, слововживанні тощо); які відхилення від норми ви зафіксували під час перегляду відеофрагмента; оцініть мовлення ... з погляду виразності, емоційності, використання невербальних засобів тощо. Виявлення й аналіз відхилень від норм української літературної мови в живому безпосередньому мовленні людей сприятиме усуненню помилок у мовленні школярів й запобігатиме їх появі. Наслідуючи, імітуючи зразкове українське літературне мовлення, школярі відпрацьовуватимуть базові мовленнєві вміння і навички.

Отже, методично правильне використання аудіовізуальних засобів навчання в освітньому процесі з метою вдосконалення мовленнєвої культури старшокласників сприятиме результативному формуванню стійких навичок додержання норм української літературної мови, а отже, формуванню мовно-мовленнєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Норми української літературної мови в курсі старшої школи. URL: <https://surl.li/mkxmze> (дата звернення 02.11.2025).
2. Зайцева В. В., Яремчук Н. С. Технічні засоби навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 81. С. 87–92.

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Цінько Світлана Василівна, директор

Комунальної установи «Центр професійного розвитку педагогічних працівників Глухівської міської ради Сумської області, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: художній текст, критичне мислення, здобувачі освіти, аналітичні вміння, літературна освіта, освітній процес, Нова українська школа (НУШ).

Сучасна освіта орієнтована на формування ключових компетентностей, серед яких чільне місце посідає критичне мислення. Уміння аналізувати інформацію, співвідносити її з власним досвідом, робити висновки та аргументувати позицію є запорукою успішної соціалізації та професійної реалізації особистості [2]. Одним із ефективних засобів розвитку критичного мислення у закладах загальної середньої освіти виступає художній текст.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному висвітленні можливостей використання художнього тексту як ефективного засобу розвитку критичного мислення здобувачів освіти. У межах дослідження передбачено визначення ролі літературного твору в активізації інтелектуальної діяльності учнівської молоді, окреслення методичних прийомів роботи з текстом, які сприяють формуванню навичок аналізу, інтерпретації та оцінювання інформації, а також розкриття виховного потенціалу літератури у становленні особистості, здатної до самостійних суджень і відповідальних рішень.

Критичне мислення розглядається у педагогічній науці як процес осмисленого, рефлексивного оцінювання інформації, що ґрунтується на логічному аналізі, перевірці фактів і здатності робити обґрунтовані висновки. Критичне мислення – це цілеспрямований, саморегульований процес оцінювання, який передбачає інтерпретацію, аналіз, інференцію, пояснення та самооцінку.

Художній текст в освітньому процесі має подвійне призначення: з одного боку, він є джерелом естетичного досвіду, з іншого – інструментом формування здатності до аналітичного мислення, дієвим засобом формування мисленнєвої культури здобувачів освіти, яка передбачає критичність, гнучкість, самостійність та здатність до аргументованого діалогу.

Аналізуючи художні твори, здобувачі освіти:

- навчаються бачити й аналізувати різні точки зору, порівнювати позиції персонажів і авторську інтерпретацію;
- розвивають уміння ставити запитання, формулювати гіпотези, перевіряти їх;
- отримують досвід аргументованого висловлювання та дискусії;
- вчаться відокремлювати факти від інтерпретацій і художніх узагальнень.

Методика роботи з художнім текстом передбачає використання інтерактивних методів і прийомів роботи: дискусій, рольових ігор, проблемних запитань, складання інтелект-карт чи есе. Це сприяє формуванню таких умінь, як аналіз, синтез, оцінювання та самооцінка.

Особливу роль у цьому процесі відіграють твори української літератури, що відображають складні суспільно-історичні події (наприклад, «Чорна рада» П. Куліша, «Марія» У. Самчука, сучасні художні тексти про війну та ін.). Вони спонукають здобувачів освіти до роздумів над проблемами свободи, відповідальності, вибору, що є фундаментом критичного мислення.

Ефективність використання художнього тексту як засобу розвитку критичного мислення значною мірою залежить від методики роботи з ним. Серед найбільш результативних прийомів виокремлюють:

- проблемні запитання ("Чому герой обрав саме такий шлях?", "Які наслідки мали його дії?");
- організацію дискусій та дебатів;
- написання есе з елементами аргументації;
- використання інтелект-карт для структурування сюжету та ідей твору.

Отже, розвиток критичного мислення учнів потребує цілеспрямованої

організації освітнього процесу, у якому художній текст стає не лише джерелом естетичної насолоди, а й інструментом інтелектуальної діяльності. Ефективність досягається завдяки використанню спеціальних методичних прийомів та вправ, серед яких особливої уваги заслуговують такі:

1. Прийом «Порівняння інтерпретацій». Учням пропонується уривок з твору, після чого вони отримують дві різні літературознавчі інтерпретації (наприклад, погляд критика та сучасного науковця). Завдання: виявити, у чому подібність і відмінність поглядів, і сформулювати власну позицію.

2. Вправа «Автор і сучасник». Після прочитання тексту учні мають написати короткий відгук від імені сучасного читача: що саме вразило, які ідеї залишаються актуальними, а що потребує переосмислення. Це допомагає критично оцінити універсальність ідей та зміну цінностей у часі.

3. Прийом «Дискусійні питання». Учителю ставить відкриті запитання, що не мають однозначної відповіді. Наприклад:

- Чи можна виправдати дії головного героя?
- Як би змінився сюжет твору, якби події відбувалися сьогодні?
- Чи є історичні паралелі між зображеними подіями та сучасністю?

4. Прийом «Сократівський діалог». Учні в парах або групах формулюють запитання один одному щодо мотивів, учинків, символів твору. Це розвиває вміння ставити проблемні питання та шукати аргументи.

5. Вправа «Карта персонажів». Учні складають схему взаємозв'язків між героями твору, позначають їхні риси, мотиви поведінки та цінності. Потім аналізують, як ці взаємини впливають на розвиток сюжету та чи можна було б уникнути конфліктів.

6. Прийом «Зміна перспективи». Завдання: переписати епізод від імені іншого героя або очевидця. Це допомагає критично оцінити суб'єктивність оповіді, усвідомити різні точки зору та їх вплив на сприйняття подій.

7. Прийом «Таблиця аргументів». Учні визначають ключову проблему твору (наприклад, вибір між особистим і суспільним обов'язком) та складають

таблицю «За» і «Проти», аргументуючи різні позиції. Потім формулюють власний висновок.

8. Вправа «Критичний відгук». Після читання учні пишуть міні-есе, у якому висловлюють свою оцінку прочитаного, підкріплюючи її прикладами з тексту. Головна вимога – уникати загальних фраз і обґрунтовувати власну думку.

9. Прийом «Суд над героєм». Учні розподіляють ролі (суддя, адвокат, прокурор, свідки, герой твору) та проводять інсценоване обговорення вчинків персонажа. Це не лише розвиває критичне мислення, а й формує громадянську компетентність.

10. Вправа «Медіатекст і художній твір». Учням пропонується зіставити художній текст із сучасним публіцистичним або медіатекстом (новиною, блогом, інтерв'ю), який торкається подібної проблематики. Це допомагає побачити актуальність літератури у контексті сучасності.

Такі прийоми роботи та вправи сприяють переходу учнів від пасивного читання до активного мислення, розвивають уміння аргументувати власні судження, співвідносити художню дійсність із реальним життям, формувати власну ціннісну позицію; активізують аналітичну діяльність учнів, сприяють формуванню навичок аргументованого діалогу та самостійного мислення.

Таким чином, художній текст є потужним дидактичним ресурсом для розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Він дає можливість поєднати емоційне сприйняття із когнітивною діяльністю, формує здатність учнів до аналізу, оцінювання, порівняння та аргументації. Методично грамотне використання літературних творів на уроках сприяє формуванню самостійної, активної особистості, здатної до рефлексії та відповідального вибору.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://surl.li/zdulsn> (дата звернення 30.10.2025).

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики):* колективна монографія / [кол. авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ, 2004. С. 47–52.

3. Концепція Нової української школи. URL: <https://surl.li/gqoqgh> (дата звернення 30.10.2025).

4. Модельні навчальні програми для 5–9 класів НУШ. URL: <https://surl.lt/qfqrmb> (дата звернення 30.10.2025).

5. Ситченко А. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах. Київ, 2011. 291 с.

6. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ, 2012. 312 с.

7. Шевченко С. В. Методичні засади патріотичного виховання на уроках української мови та літератури. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2020. Вип. 1 (46). С. 66–70.

8. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі: навчальний посібник. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 136 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Чайка Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, методична компетентність, освітній процес, методична підготовка вчителя, педагогічна діяльність, професійні якості, вчитель зарубіжної літератури.

Впровадження оновленого професійного стандарту вчителя та перехід до компетентнісної освітньої парадигми посилює вимоги до професійної діяльності педагога. В сучасних умовах модернізації освітньої системи постає необхідність підготовки фахівців нової генерації, здатних ефективно реагувати на динамічні зміни соціокультурного середовища, інтегрувати інноваційні педагогічні підходи та забезпечувати формування у здобувачів ключових і предметних компетентностей.

Необхідним компонентом діяльності вчителя є професійна компетентність, яка передбачає наявність певної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що забезпечують здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність [2].

Критерієм оцінювання професійної компетентності вчителя зарубіжної літератури є не тільки система сформованих предметних або міжпредметних компетентностей, а й вияв його ключових компетентностей, що відображаються в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, суспільно-політичній та особистісній сферах. Треба також ураховувати, що на сучасному етапі розширюються функції вчителя, пов'язані з пошуковою, науково-дослідницькою, соціальною, культурно-просвітницькою діяльністю.

За визначенням О. Семеног, професійна компетентність учителя-філолога – це інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється високим рівнем готовності філологів до педагогічної діяльності [3].

В. Коваль розглядає професійну компетентність майбутніх учителів-філологів як інтегральну характеристику, що поєднує знання, уміння, навички, досвід, цінності та здатність відповідально ухвалювати педагогічні рішення відповідно до державних освітніх стандартів, формувати власний педагогічний імідж і демонструвати всебічну фахову підготовку [1].

Опрацювання сучасного стану вивчення проблеми видів професійної компетентності вчителя зарубіжної літератури дає підстави для виокремлення методичної компетентності. Методична підготовка вважається системоутворюючим чинником професійної підготовки вчителя. Водночас це відносно самостійна система з власним змістом, функціями, будовою. Вона забезпечується вивченням низки обов'язкових і вибіркового освітніх компонент циклу професійної підготовки, серед яких основну роль відіграє курс методики навчання зарубіжної літератури; участю в науково-дослідній і науково-методичній роботі та практичною підготовкою майбутніх фахівців.

Методична підготовка майбутнього вчителя зарубіжної літератури забезпечує усвідомлення специфіки шкільного курсу зарубіжної літератури, актуальних проблем шкільної літературної освіти; ознайомлення з ефективними методичними системами сучасності; розкриття особливостей читацького сприйняття художніх творів, взаємозв'язку сприйняття та аналізу текстів у їх родовій специфіці; формування творчого самостійного підходу в моделюванні системи викладання предмета тощо.

Отже, основу методичної компетентності складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання літератури, концептуальних основ, структури, змісту та засобів навчання, вміння застосовувати сучасні технології, методи, прийоми та різні види навчальної

діяльності в педагогічній роботі, виконувати основні професійно-методичні функції.

Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя зарубіжної літератури в закладі вищої освіти є однією з найважливіших складових педагогічної освіти. Не можна забезпечити належну педагогічну результативність уроків зарубіжної літератури без таких професійних якостей учителя, як вільне оперування навчальним матеріалом, цілісне знання текстів художніх творів, розуміння вчителем психолого-педагогічних основ освітнього процесу, специфіки мистецтва слова та особливостей сприймання його дітьми різного віку, досконале володіння сучасними освітніми технологіями. Визначити найхарактерніші риси, властиві літератору, – це значить накреслити ту модель учителя, що повинна бути своєрідним еталоном для педагога мовно-літературної галузі знань.

Сучасний учитель повинен досконало володіти предметом не тільки в межах шкільної програми, «а в усіх розгалуженнях, у зв'язках зі спорідненими галузями знань» [3]. Для вчителя зарубіжної літератури це означає ґрунтовну філологічну, педагогічну, психологічну, методичну підготовку.

Список використаних джерел

1. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. 455 с.

2. Національний освітній глосарій: вища освіта (3-є вид., перероб. і доп.) / За ред. В. Г. Кременя, В. Є. Бахрушина. 2021. 94 с. URL : <https://surl.lt/bcrhwb> (дата звернення 30.10.2025).

3. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : Мрія-1, 2005. 404 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УКРОКАХ БІОЛОГІЇ ТА ЕКОЛОГІЇ

Чижевська Наталія Олегівна, асистент
кафедри біології, здоров'я людини та
методики навчання Глухівського
національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Ключові слова: метод проєктів, проєктна діяльність, екологічна грамотність, командна робота, природнича компетентність, проєктне оцінювання, екологічна свідомість, мотивація учнів, STEM-орієнтований підхід

Метод проєктів — одна з активних, діяльнісних технологій навчання, що спрямована на формування здатності учнів до самостійного отримання й практичного застосування знань, на розвиток критичного мислення, творчості та соціальних компетентностей. У контексті викладання біології та екології проєктна діяльність особливо цінна через прикладний характер дисциплін і їхню спрямованість на дослідницькі навички та екологічну культуру. Автори сучасних методичних рекомендацій з викладання біології наголошують на необхідності інтеграції проєктного підходу для формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Метод проєктів спирається на діялісну, проблемно-пошукову та дослідницьку парадигми освіти. У біологічній освіті він поєднує дослідницьку практику (експерименти, польові спостереження), міжпредметну інтеграцію (географія, хімія, інформатика), а також громадянсько-екологічну освіту (проєкти з озеленення, моніторингу довкілля). Українські методисти підкреслюють, що проєктна діяльність сприяє формуванню компетентностей, передбачених державними програмами — зокрема екологічної грамотності, вміння планувати дослідження, працювати в команді та представляти результати [2].

За змістом і формою реалізації проєкти можуть бути: 1) дослідницькі — вивчення біологічного явища, польові спостереження, лабораторні

експерименти; 2) практико-орієнтовані — реалізація заходів зі збереження довкілля, створення шкільного гербарію, компостування; 3) інформаційні (інтерактивні) — створення вебресурсів, відеопрезентацій, інфографіки з екологічних проблем регіону; 4) інтегровані — міжпредметні проєкти, що об'єднують біологію, географію, інформатику та громадянську освіту.

Мета проєктів у курсі біології/екології — сприяти формуванню й застосуванню знань через дослідження й практичну діяльність, розвивати предметні компетентності (розуміння біологічних процесів, методів дослідження), ключові компетентності (уміння працювати в команді, презентаційні навички, цифрова грамотність, екологічна відповідальність). Очікувані результати включають підвищення мотивації до вивчення предмета, розвиток наукових навичок та готовності до активної громадянської позиції щодо охорони природи [3].

Визначають такі *етапи організації та реалізації проєктної роботи* [1]:

1. Визначення проблеми та теми проєкту. Тему слід мотивувати через локальну проблематику або науковий інтерес (наприклад, стан водних ресурсів регіону, біорізноманіття шкільного подвір'я).

2. Планування (постановка мети, завдань, гіпотез, методів). На цьому етапі учні формулюють дослідницькі питання, розподіляють ролі в групі та визначають джерела інформації.

3. Збір та обробка даних. Польова робота, експерименти, анкетування, аналіз літератури, робота з базами даних.

4. Оформлення результатів. Підготовка звіту, постерів, презентацій, навчально-пізнавальних матеріалів, відео.

5. Презентація та апробація. Публічний захист проєкту перед класом/шкільною громадою; можлива участь у конкурсах/фестивалях.

6. Рефлексія та оцінювання. Оцінювання результатів за критеріями, обговорення досвіду, виявлення напрямів удосконалення.

Проєкти можуть бути частиною модуля, складовою контрольних або позакласною діяльністю; важливо узгодити їх із програмними цілями та

результатами навчання, описаними в методичних рекомендаціях. Орієнтувати теми проєктів бажано на локальні екологічні проблеми (забруднення води, стан зелених зон, біорізноманіття), адже це підвищує мотивацію й дає можливість практичного застосування результатів. Учителю потрібно чітко налагодити командну роботу (розподілити ролі: координатор, дослідник, аналітик, презентатор) та забезпечити етапність виконання проєкту (календарні терміни, проміжні звіти, консультації вчителя тощо). У проєктах бажано використовувати поєднання польових і лабораторних методів із цифровими інструментами (онлайн-анкетування, геолокація, цифрові щоденники спостережень, інфографіка). За можливості можна залучати місцеві громади, екологічні організації, науковців для експертної підтримки. Оцінювання результатів проєктної діяльності повинно бути багатовимірним, прозорим для учня і включати: а) оцінку продукту (якість дослідження, практична цінність, оформлення звіту); б) оцінку процесу (активність учасників, дотримання плану, співпраця); в) оцінку рефлексії (вміння оцінити власний внесок та навчальні результати) [1].

При організації проєктної діяльності вчитель може зіткнутися з такими проблемами: обмеження часу, недостатня підготовка учнів до досліджень, технічні обмеження.

Отже, метод проєктів — ефективний інструмент формування предметних і ключових компетентностей у курсі біології та екології. Через практичну, дослідницьку та міжпредметну спрямованість проєкти сприяють підвищенню мотивації, розвитку наукових навичок та екологічної свідомості учнів. Успішна реалізація залежить від грамотної організації (чіткі етапи, критерії оцінювання), інструментальної підтримки (лабораторії, цифрові засоби) та інтеграції з місцевою екологічною проблематикою. Українські методичні розробки й досвід учителів підтверджують доцільність і дієвість проєктного підходу у природничій освіті.

Список використаних джерел

1. Генкал С. Методи проєктного навчання учнів на уроках біології. Полтава: Педагогічний університет, 2024. 28 с.
2. Нікітченко Л. Використання проєктних технологій у професійній підготовці вчителів біології. *Наукові записки ВСПУ*, 2025. С. 5–19.
3. Пилипчук С. Інтеграція природничих наук у проєктній діяльності в 10–11 класах. Київ: Ліко-Школа, 2021. 32 с.

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НУШ

Шакотько Віктор Васильович,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: компетентнісний підхід, інформатика, підручник, Нова українська школа.

Цифровізація суспільства [3] зумовлює необхідність формування в учнів навичок роботи з інформаційними технологіями. Інформатика у сучасній середній освіті стає не лише предметом, а й джерелом інструментів для отримання учнем відомостей, що стають основою його нових знань та умінь, розвитку ключових компетентностей.

Відповідно до Закону України «Про освіту» [1; 2] та Державного стандарту базової середньої освіти інформаційно-комунікаційна компетентність віднесена до ключових компетентностей, що передбачає її формування під час вивчення всіх предметів та на всіх рівнях освіти. Серед засобів, що забезпечують формування інформаційно-комунікаційної компетентності, особливе місце займає підручник з інформатики.

За визначенням із Закону України «Про освіту», підручник – «вид навчальної літератури, що містить систематизований виклад навчального

матеріалу та завдання для досягнення певних результатів навчання відповідно до модельної та/або навчальної програми» [2]. Звичайно, це визначення не окреслює всі функції підручника.

Розглянемо підходи до змістового наповнення сучасного підручника з інформатики на прикладі підручника з інформатики для 8-го класу авторського колективу Й. Я. Ривкінда, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікової, В. В. Шакотька [4].

Як зазначають автори, сучасний підручник з інформатики є ключовим інструментом реалізації компетентнісного підходу в Новій українській школі.

Його зміст ґрунтується на актуальних науково коректних знаннях, охоплюючи сучасні аспекти інформатики, комп'ютерних технологій, Інтернет-ресурсів та програмного забезпечення. Особлива увага приділяється достовірності фактів, чіткому та сучасному трактуванню як фундаментальних, так і предметно орієнтованих понять, а також розкриттю явищ у їх взаємозв'язку та розвитку.

Підручник відображає цілісну систему знань, що забезпечує учнів методами наукового пізнання, які вони зможуть застосовувати у повсякденному житті та використовувати як основу для майбутнього професійного вибору.

Новизна авторської концепції полягає у використанні об'єктного та алгоритмічного підходів. Цей методичний вибір забезпечує платформонезалежність навчального процесу, дозволяючи використовувати підручник у закладах з різноманітним апаратним і програмним забезпеченням. Сфокусованість на властивостях об'єктів та універсальності структур алгоритмів діяльності дає змогу учням опановувати різні версії ПЗ, формуючи стійку логіку та навички швидкої адаптації.

Така структура викладення матеріалу не лише формує стійкий інтерес до ІКТ-діяльності, але й безпосередньо спрямована на досягнення високих компетентнісних результатів, визначених освітніми стандартами.

Для ілюстрації реалізації компетентнісного підходу в підручнику зазначеного авторського колективу розглянемо кілька прикладів.

У розділі 3 підручника одне з практичних завдань: «Дізнайтеся значення властивостей окремих пристроїв виведення даних вашого комп'ютера... Після цього знайдіть відомості про модель монітора в інтернеті, заповніть таблицю».

Цей приклад ілюструє:

- зв'язок теорії з реальним середовищем (учень аналізує значення властивостей пристроїв, якими він користується);
- міжпредметний зв'язок: технології + фізика+ інформатика;
- формування вмінь працювати з інформацією, аналізувати, порівнювати.

Таке завдання допомагає реалізувати компетентнісний підхід: необхідно не просто «знати, що таке монітор», а «вміти дослідити, порівняти, зробити висновок».

Останній розділ підручника має назву «Розв'язування компетентнісних задач. Навчальні проєкти» і містить набір практичних завдань та тематику навчальних проєктів.

Це свідчить про те, що підручник не обмежується теорією і вправами на відтворення цих теоретичних положень, а включає проєктні завдання, для виконання яких учні мають застосувати знання з інформатики та інших предметів для вирішення реальної або моделізованої ситуації. Наприклад, можуть створити презентацію, сайт, використовувати табличний процесор, проаналізувати дані тощо.

Ці приклади демонструють перехід від знаннєвої ідеології до діяльнісної, яка передбачає застосування знань і вмінь для розв'язування навчальних та побутових задач, що тісно пов'язані з життєвими ситуаціями. Зміст підручника орієнтований на забезпечення компетентнісного підходу та передбачає формування цифрової грамотності, самостійності, дослідницьких навичок, навичок проєктної діяльності.

Сучасний підручник з інформатики [4] є потужним інструментом для реалізації компетентнісного підходу в освіті, оскільки він формує у школярів практичні навички, необхідні для успішного життя в інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://surl.lt/ubawr1> (дата звернення 07.11.2025).
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, в редакції від 31.10.2025, підстава – 4510-IX. URL: <https://surl.li/ibhhvg> (дата звернення 07.11.2025).
3. Концепція розвитку цифрових компетентностей. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р URL: <https://surl.li/hmqrru> (дата звернення 07.11.2025).
4. Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакотько В. В. Інформатика: підруч. для 8-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ: Генеза, 2025. 256 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Шейко Галина Дмитрівна, асистент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: комунікативна компетентність педагога, професійна підготовка вчителя, педагогічна комунікація, психологічні основи комунікації, мовленнєві уміння, соціально-психологічні навички, емпатія, рефлексія, рольові ігри, проектна діяльність.

Сучасні вимоги до професійної діяльності педагога зосереджують увагу не лише на предметних знаннях, а й на умінні ефективно комунікувати з учнями, батьками, колегами та суспільством в цілому. Комунікативна компетентність розглядається як ключова професійна якість, що забезпечує педагогічну

взаємодію, управління навчальним процесом і створення сприятливого освітнього середовища. Вітчизняні дослідження висвітлюють як теоретичні підходи до визначення цієї компетентності, так і конкретні шляхи її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Формування цієї компетентності має починатися на етапі професійної підготовки і включати спеціально організовані методичні заходи (практикуми, тренінги, проєктна діяльність) [1].

В українській педагогічній науці під комунікативною компетентністю педагогів зазвичай розуміють інтегровану систему знань, умінь, навичок, мотивацій та ціннісних ставлень, спрямованих на ефективну професійну комунікацію. Деякі дослідники підкреслюють лінгвістичний бік (мовленнєві уміння), інші — психолого-педагогічні (уміння встановлювати взаємодію, емпатія, регуляція конфліктів). Сучасні огляди виокремлюють структуру, яка включає когнітивний, діяльнісний (практичний), регулятивний і ціннісно-мотиваційний компоненти [5].

На основі аналізу української літератури можна виокремити такі *базові складові комунікативної компетентності* [4; 5]:

1. Мовленнєво-лінгвістична компонента — володіння мовними засобами для навчального спілкування.
2. Психолого-соціальна компонента — емпатія, соціальна чутливість, уміння будувати стосунки.
3. Діяльнісна (комунікативно-професійна) компонента — практичні вміння вести навчальний діалог, вирішувати конфлікти, здійснювати інструктаж.
4. Рефлексивно-оцінна компонента — здатність до самостереження, аналізу власної комунікативної поведінки й корекції.
5. Мотиваційно-ціннісна компонента — готовність і внутрішня мотивація до комунікації як професійної цінності.

Науковці визначають такі *психологічні основи розвитку кожної компоненти* [2]:

- *когнітивні основи* забезпечують розуміння соціального контексту спілкування, структури педагогічного дискурсу й системи мовних засобів. Формування цих знань відбувається через теоретичні курси та інструментальну практику (аналіз ситуацій, моделювання уроків);

- *мотиваційні механізми* визначають готовність використовувати набуті навички у реальних педагогічних ситуаціях. Важливими є професійні цінності, самоідентифікація як «педагога», віра в ефективність спілкування та внутрішня зацікавленість у розвитку комунікативних умінь. Педагогічні тренінги, рефлексивні практики та супервізія сприяють посиленню мотивації;

- *емоційно-вольові аспекти*, толерантність, стрес-менеджмент — критичні для збереження конструктивної комунікації в складних умовах. Навчання технік саморегуляції і формування емпатичних навичок входить до переліку психологічних засобів підготовки;

- *соціально-психологічні навички*: уміння слухати, ставити запитання, здійснювати корекцію зворотного зв'язку, виявляти повагу — все це набувається через рольові ігри, майстер-класи та аналіз практичних кейсів.

З метою формування комунікативної компетентності доцільно використовувати такі педагогічні технології: а) проектну діяльність, яка стимулює міжпредметну комунікацію, виробляє навички планування, презентації, аргументації власних ідей; б) рольові ігри та тренінги, які відтворюють реальні педагогічні ситуації (конфлікти, батьківські збори, уроки), дають змогу учасникам випробувати поведінкові зразки та отримати зворотний зв'язок; в) технології рефлексії, відеоаналіз уроків та супервізія наставника дають можливість майбутнім педагогам усвідомити власну комунікативну стратегію і коригувати її; г) інтеграція дистанційних форм і цифрових інструментів. Сучасні курси повинні включати роботу із засобами дистанційної комунікації (платформи, месенджери, відеоконференції), адже в умовах реформ та викликів (включно з надзвичайними ситуаціями) ці навички стають професійно необхідними [5].

На основі аналізу джерел подаємо практичні *рекомендації* для системи

підготовки майбутнього вчителя з метою формування комунікативної компетентності [3]:

1. *Вбудовувати комунікативні практики в обов'язкові курси* — не лише як факультатив, а як системну складову професійної підготовки.
2. *Використовувати метод проєктів та рольові ігри* як основні форми формування практичних навичок.
3. *Запроваджувати регулярну відеорефлексію й супервізію* (аналіз власних уроків, наставництво).
4. *Розвивати мотивацію та професійну ідентичність* через інтеграцію етичних, ціннісних тем і професійних дискусій.
5. *Використовувати комплексне оцінювання комунікативної компетентності* — поєднувати спостереження, тести, само/взаємооцінювання.

Отже, комунікативна компетентність майбутнього педагога — це багатовимірна система, формування якої вимагає цілеспрямованої інтеграції теоретичних знань, практичних тренувань і рефлексивних процедур у навчальний процес. Психологічні основи (когнітивні, мотиваційні, емоційно-регулятивні та рефлексивні механізми) обґрунтовують вибір конкретних педагогічних технологій: проєктна діяльність, рольові ігри, супервізія та системне відеоспостереження.

Список використаних джерел

1. Бірюк Л. Я. Психологічні основи формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки, 2014. Вип. 26. С. 5–9.
2. Кипиченко Н. С. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. № 36. С. 274–279.
3. Климова Н. А. Модуль : «Комунікативна компетентність» : метод. рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014.

4. Максимова О. О. Комуникативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич : Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. № 5 (136). С. 59–63.

5. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комуникативна компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Одеса : Абрикос-Компані, 2013.

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УСНОГО РАХУНКУ

Шерудило Марина Павлівна, вчитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії, «старший учитель» Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 2 Глухівської міської ради Сумської області, асистент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: дидактична гра, математика, усний рахунок, уміння, навички.

У контексті сучасної освітньої парадигми пріоритетного значення набувають інноваційні методики, які слугують каталізатором для розвитку активності, самостійного мислення та креативного потенціалу здобувачів освіти. Незважаючи на необхідність інтеграції морального та інтелектуального компонентів, що вимагає значних вольових витрат, фіксується тенденція до зниження здатності школярів до структурної організації навчальної діяльності.

Українське освітнє законодавство, зокрема Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепцією НУШ та Держстандарт початкової освіти, визначають освіту як інструмент всебічного розвитку. Воно

чітко артикулює, що кожна дитина є унікальною і заслуговує на спеціальні умови, які б забезпечили ефективне навчання, виховання та повне розкриття індивідуальних інтересів та талантів молодших школярів.

Особливості молодшого шкільного віку виступають детермінантами як особистісного становлення, так і загального розвитку дитини. Даний період знаменує собою перехід від раннього дитинства до позиції активного й відносно автономного суб'єкта освітньої взаємодії. Це ключовий етап формування психічних процесів та закладання підґрунтя для подальшої валідної діагностики й ефективної корекції навчальних результатів. Тому, провідною формою активності у молодшому шкільному віці на уроках є дидактична гра, яка інтегрує різноманітні види дитячої діяльності, що детермінує її критичну роль у процесі онтогенезу. Застосування дидактичних ігор у навчанні учнів початкових класів присвячені дослідження О. Савченко, С. Скворцова, Л. Коваль, Н. Бібік, В. Сухомлинський.

Дидактична гра визначається як спеціалізований метод педагогічної взаємодії, спрямований на систематичне формування в учнів комплексу знань, уявлень, умінь і навичок через залучення до структурованої ігрової діяльності в рамках навчального процесу.

Математична освітня галузь є не просто предметом, а базою для формування інтелектуальних і практичних навичок у молодших школярів. Її провідна роль визначається кількома важливими аспектами відповідно до принципів Нової української школи:

- розвиток логічного та критичного мислення;
- формування математичної грамотності;
- інтеграція з іншими галузями;
- стимулювання мовлення та комунікації;
- закладення основи для подальшого навчання.

Відповідно до сучасних освітніх вимог, педагоги Нової української школи використовують широкий спектр дидактичних ігор. Цей арсенал включає логічні завдання, математичні головоломки, математичні кросворди, естафети,

математичне лото, математичні вікторини, вилучи зайве, математичні ланцюжки, ігри з використанням конструктора LEGO тощо.

На уроках математики я надаю перевагу інтеграції гри для активізації пізнавальної діяльності, формуванню ключових математичних компетентностей та закріплення набутих знань. Одним із найбільш ефективних та активних інструментів є математична естафета. Це командна дидактична гра, яка поєднує змагальну діяльність з інтенсивною розумовою працею. Вона ідеально підходить для розвитку усних обчислювальних навичок та збільшення швидкості мислення. Естафета вимагає максимально швидкої реакції і водночас стимулює взаємодопомогу та відповідальність, адже успіх залежить від кожного гравця. Крім того, командний формат спонукає дітей переглядати та контролювати правильність рішень своїх учасників, що вчить цінному навичку самоперевірки та корекції помилок.

Дидактична гра «Випадкова карта» – це проста, але надзвичайно ефективна індивідуальна дидактична гра, спрямована на миттєве відтворення знань і тренування швидкості усного рахунку та обчислень. Ця гра ідеально підходить для початку уроку (як актуалізація знань), для фізкультхвилинки (для зміни активності) або для перевірки навичок наприкінці заняття.

Гра «Математична ромашка» – це колективна дидактична гра, яка перетворює відпрацювання обчислювальних навичок на візуально привабливе та інтерактивне командне завдання. Ця гра чудово підходить для закріплення навичок додавання та віднімання з переходом через десяток у межах 20. «Математична ромашка» ефективно поєднує індивідуальну роботу над обчисленнями з елементами колективної гри та наочної самоперевірки.

«Чарівна стрічка обчислень» стала улюбленою індивідуальною роботою учнів другого класу. Дітям пропонується смужка з виразами, які потрібно обчислити та зафіксувати кількість витраченого часу на її виконання. Привабливою для дітей вона стала тому, що постійно змінюються казкові герої.

Систематична інтеграція ігрової діяльності в освітній процес призводить до трансформації ігрових інтересів у домінуючі пізнавальні мотиватори. Така

діяльність допомагає оптимізувати напругу освітнього процесу, роблячи його більш привабливим для учнів, які активно формують свій фізичний, моральний та духовний потенціал.

Одним із провідних аспектів успішності застосування дидактичних ігор є компетентісна готовність педагога та його творча ініціатива. Вчитель має володіти навичками організації ігрового процесу, його інтеграції в освітній план та адаптації відповідно до специфіки аудиторії. Вимоги до ігор включають їхню цільову спрямованість, наявність ясної навчальної мети, відповідність віковим параметрам учнів та орієнтацію на формування критичного мислення, креативності, комунікації та навичок командної роботи.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. Український педагогічний журнал. № 3. 2023. С. 185 – 192.
2. Гришко М.О. Особливості використання дидактичних ігор в початковій школі. Молодий вчений. № 10 (122). 2023. С. 74 – 78.
3. Назарчук Л.Ю. Використання дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі. URL: <https://surl.lt/mqilex> (Дата звернення: 19.11.2025 р.).
4. Скворцова С., Онопрієнко О., Бріцкан Т. Особливості навчання математики в початковій школі дітей цифрового покоління. Проблеми сучасного підручника. Випуск 25. 2020. С. 160 – 181.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗВО

Шуба Людмила Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри «Управління фізичною культурою та спортом» Національного університету «Запорізька політехніка»

Шуба Вікторія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

Омок Ганна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри «Управління фізичною культурою та спортом» Національного університету «Запорізька політехніка»

Ключові слова: вища освіта, компетентнісний підхід, критичне мислення, педагогічні умови, професійна підготовка, освітній процес, здобувачі освіти, академічна доброчесність.

Сучасна вища освіта України перебуває у фазі інтенсивних трансформацій, спричинених упровадженням компетентнісного підходу, що визначає нову парадигму освітнього процесу. Згідно із Законом України «Про освіту», стратегічною метою є формування у здобувачів комплексу ключових компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в різних сферах життя.

Особливе місце серед них посідає критичне мислення – інтегральна характеристика особистості, що охоплює здатність аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію, аргументовано відстоювати позицію, робити усвідомлений вибір і приймати самостійні рішення. У сучасних умовах інформаційної насиченості та соціальної динаміки критичне мислення набуває статусу базової компетентності, оскільки визначає рівень професійної підготовки, інтелектуальної автономії та інноваційного потенціалу фахівця.

Розвиток критичного мислення у здобувачів вищої освіти є актуальною науково-педагогічною проблемою, що зумовлена потребою формування фахівців, здатних діяти в умовах інформаційних викликів, фейкових повідомлень і складних соціокультурних процесів. Ця компетентність виступає не лише пізнавальною здатністю, а й інтелектуально-етичною якістю, що забезпечує академічну доброчесність, рефлексивність, відповідальність і готовність до саморозвитку. Отже, формування критичного мислення в системі вищої освіти України є ключовою умовою підготовки конкурентоспроможного, творчого та відповідального фахівця, здатного до ефективної діяльності в суспільстві знань.

Критичне мислення розглядається як одна з базових компетентностей сучасного здобувача освіти, що забезпечує його здатність до усвідомленого сприйняття інформації, аргументованого вибору, логічного аналізу та прийняття самостійних рішень. У рамках компетентнісного підходу воно виконує інтегративну функцію, поєднуючи когнітивні, аксіологічні та діяльнісні компоненти освітнього процесу. Педагогічні умови розвитку критичного мислення визначаються як комплекс організаційно-педагогічних, дидактичних і психологічних чинників, що забезпечують ефективне формування зазначеної компетентності. На основі аналізу наукових праць Д. Халперн, О. Пометун, В. Крутця, Л. Пироженко, Н. Бібік, Г. Омок та ін. виокремлено провідні умови її розвитку [1; 2; 3]:

1. Інтеграція технологій критичного мислення у зміст навчальних дисциплін, що передбачає постановку проблемних питань, аналіз конкретних ситуацій, роботу з різнотипними інформаційними джерелами.

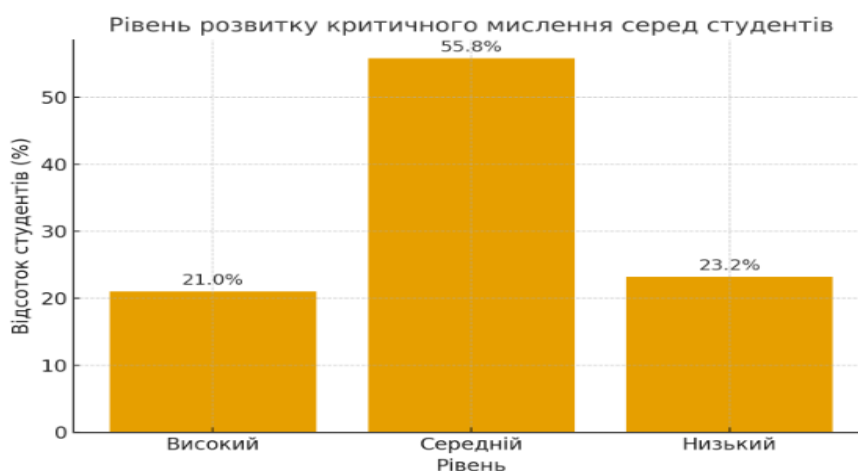
2. Активізація самостійної та дослідницької діяльності студентів через проектну роботу, дебати, написання рефлексивних есе, самооцінювання навчальних результатів.

3. Забезпечення педагогічної підтримки та створення рефлексивного освітнього середовища, в рамках якого педагог виступає фасилітатором

пізнавальної діяльності, стимулює самопізнання, порівняння позицій і аргументоване судження.

Реалізація зазначених умов сприяє формуванню освітнього середовища, орієнтованого на активне мислення, де здобувачі освіти не лише засвоюють інформацію, а й конструюють власні судження, критично оцінюючи достовірність і доцільність різних підходів до розв'язання навчальних і професійних завдань.

Дослідження проводилося у 2023–2024 навчальному році на базах НУ "Запорізька політехніка" та "Класичного приватного університету" м. Запоріжжя. У дослідженні взяли участь 77 здобувачів освіти 1–4 курсів спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія». Для оцінювання застосовано методику визначення рівня розвитку критичного мислення (адаптовану за В. Крутцем) та анкетування, спрямоване на виявлення когнітивного, мотиваційного та рефлексивного компонентів [1].

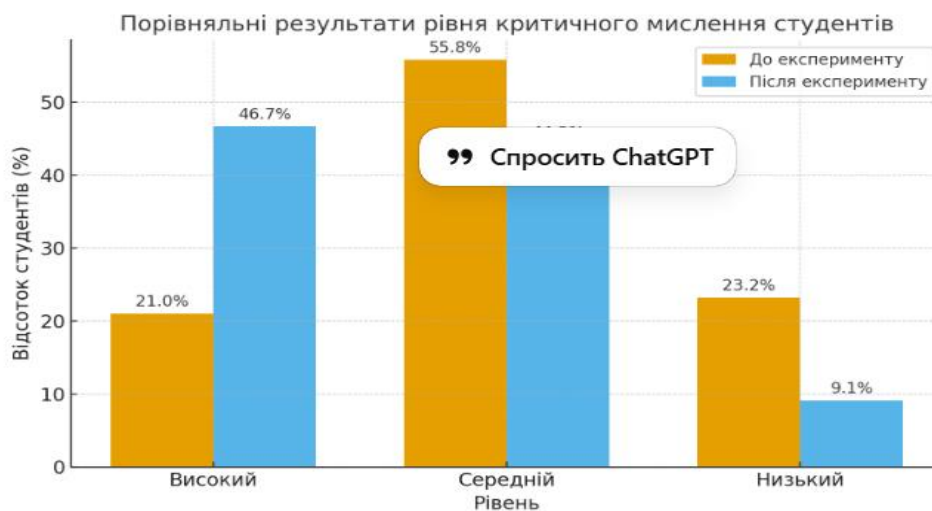


Графік 1. Результати первинного рівня розвитку критичного мислення серед здобувачів освіти.

Також було реалізовано систему педагогічних умов, спрямованих на розвиток критичного мислення, серед яких: використання інтерактивних технологій навчання (дебати, «мозковий штурм», аналіз кейсів, рольові дискусії); організація проєктної діяльності з елементами дослідження соціальних і психологічних проблем; застосування технологій критичного мислення на заняттях (метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно, метод

«Порівняльний аналіз»); рефлексивне оцінювання (ведення щоденників спостережень, самооцінка та взаємооцінка результатів навчання). У процесі дослідження педагоги виконували роль фасилітаторів, що створювало атмосферу відкритого діалогу, толерантності та інтелектуальної співпраці. Студенти працювали над практичними кейсами, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю, аналізували альтернативні рішення, проводили міні-дослідження соціально-психологічних явищ.

Графік 2. Демонструє зміни рівнів критичного мислення студентів до та після експерименту: помітно зростання частки учасників із високим рівнем (з 21% до 46,7%) та суттєве зменшення низького рівня (з 23,2% до 9,1%), що свідчить про позитивну динаміку розвитку критичного мислення.



Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запроваджених педагогічних умов та доцільність системного використання технологій розвитку критичного мислення у процесі компетентнісного навчання студентів соціально-гуманітарних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Крутець В. В. Розвиток критичного мислення студентів у навчальному процесі ВНЗ. *Проблеми освіти*. 2018. № 88. С. 56–63.
2. Омок Г. А. Формування в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту готовності до професійно-педагогічної діяльності в закладах

професійно-технічної освіти як наукова проблема: перспективний вітчизняний досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70 (3). С. 166–169.

3. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press. 2014. P. 480.

Електронне видання

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ,
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**«НАУКОВА КОЛЕКЦІЯ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ
ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА»**

(за матеріалами III Всеукраїнського науково-методичного семінару
«Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика»)

ВИПУСК 4

Частина 3 (науково-педагогічні працівники ЗВО та ЗФПО)

Підп. до розповсюдження 28.05.2025.
Формат 60x84/8. Умов. друк. арк. 15,46. Зам. №3536
Облік.-вид. арк. 5,76. Папір офсетний. Гарнітура Таймс.
Видавництво Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Київська, 24
тел/факс (05444) 2-33-06.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи СМв №046 від 16 червня 2014 року