МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

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

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

за матеріалами
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
«Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу»

ВИПУСК 5

Частина 3
(педагогічні та науково-педагогічні працівники ЗВО та ЗФПО)

Глухів 2026

УДК 373.3:001.891(082)
Н 34

Рекомендовано рішенням Вченої ради Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №4 від 13 жовтня 2026 року).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Шерудило Андрій Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи.

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 кафедри теорії і методики початкової освіти;

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

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

Пінчук Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики початкової освіти;

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

Кухарчук Ірина 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 IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу», м. Глухів, 24 вересня 2026 року). Випуск 5. Част. 1-3. Глухів, 2026. Ч. 3, 85 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (24 вересня 2026 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)

© Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
© Автори

ЗМІСТ

Бадуненко Валентина Сергіївна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 12

Біліченко Тетяна Михайлівна

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. В. БОГДАНОВИЧА В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ГЛУХІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ 14

Вишник Ольга Олександрівна

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 17

Грона Наталія Вікторівна

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ МИКОЛИ ВАШУЛЕНКА..... 20

Зінченко Володимир Павлович

ЗАСОБИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 24

Коренева Інна Миколаївна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 27

Кочерга Євгенія Володимирівна, Ярусевич Олена Олександрівна

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 30

Кухарчук Ірина Олексіївна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 34

Литвинов Андрій Сергійович

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ..... 37

Макарова Тетяна Михайлівна

ВІЙНА ЯК КРИЗОВИЙ СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ 40

Малофєєва Ольга Олександрівна

ФОРМУВАННЯ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 43

Матвієнко Ірина Андріївна

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ФАКУЛЬТЕТУ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ 46

Пішун Сергій Григорович

МИСТЕЦЬКІ ПРАКТИКИ АРТТЕРАПІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ: ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ..... 48

Приходько Наталія Анатоліївна

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»: ПРОБЛЕМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ 51

Решетняк Віктор Федорович

СІМДЕСЯТ РОКІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГЛУХІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ: ТРАДИЦІЇ, НАСТУПНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ 54

Решетняк Наталія Валеріївна

ВОЛОНТЕРСЬКА РОБОТА В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ 57

Сапранкова Катерина Володимирівна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 60

Собко Валентина Олексіївна

НАУКОВА ШКОЛА АКАДЕМІКА, ПЕДАГОГА, МЕТОДИСТА МИКОЛИ САМІЙЛОВИЧА ВАШУЛЕНКА – В ДІЇ 64

Шерудило Андрій Васильович, Гараєва Анна Миколаївна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ТА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ 69

Федотенко Людмила Григорівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАХОДІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 72

Чижевська Наталія Олегівна

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НУШ 74

Швець Оксана Вікторівна

ЦИФРОВЕ ПОРТФОЛІО SEESAW ЯК ПРОСТІР ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ: РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ 78

Шейко Галина Дмитрівна

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 81

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Бадуненко Валентина Сергіївна,
асистент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

***Ключові слова*:** *Нова українська школа, компетентнісний підхід, ключові компетентності, ігрові технології, дидактична гра, українська мова, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта спрямована не лише на здобуття учнями знань, а й на формування вміння застосовувати їх у навчальному процесі та повсякденному житті. Відповідно до концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти, пріоритетним завданням є розвиток ключових компетентностей школярів [2; 5]. Це вимагає впровадження активних і діяльнісних методів навчання. Одним із таких ефективних інструментів є ігрові технології, що відповідають віковим потребам молодших школярів та сприяють стимулюванню їхньої пізнавальної активності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні засади компетентнісного та діяльнісного навчання в початковій школі розкрито у працях О. Савченко [4]. Методичні особливості навчання української мови та розвитку мовлення молодших школярів досліджував М. Вашуленко [1]. Значний потенціал інтерактивних технологій у забезпеченні активної взаємодії учнів розкрито в працях О. Пометун і Л. Пироженко [4]. Водночас актуальним залишається питання цілеспрямованого використання ігрових технологій для комплексного формування ключових компетентностей на уроках української мови.

Мета публікації – обґрунтувати можливості використання ігрових технологій як засобу формування ключових компетентностей молодших школярів у процесі вивчення української мови.

Виклад основного матеріалу. Використання ігрових технологій в освітньому процесі передбачає впровадження рольових моделей, правил, змагальних елементів та творчих завдань. На уроках української мови такий підхід забезпечує гармонійне поєднання вивчення мовного матеріалу з активною практикою. Важливо, щоб дидактичні ігри відповідали навчальним цілям, змісту заняття та віковим особливостям учнів [3].

Мовні ігри є ефективним інструментом для розвитку компетентності вільного володіння державною мовою. Вправи на добір лексики, конструювання речень, редагування текстів та створення власних висловлювань сприяють розширенню словникового запасу, удосконаленню навичок мовлення та вмінню доречно використовувати мовні засоби в різних ситуаціях спілкування [1].

Інтерактивні завдання, як-от «Вірю – не вірю», «Знайди доказ у тексті» чи

«Віднови послідовність», стимулюють розвиток читацької грамотності, критичного та системного мислення. Завдяки їм учні вчаться аналізувати дані, зіставляти факти, виявляти логічні зв'язки та робити самостійні висновки.

Формування соціальних та громадянських компетентностей відбувається через парні та групові ігри, що базуються на співпраці, розподілі ролей, взаємодопомозі та спільному прийнятті рішень. Рольові ігри, як-от «Інтерв'ю», «У бібліотеці» чи «Ми – журналісти», моделюють життєві ситуації та сприяють розвитку навичок комунікації [4].

Творчі ігри відіграють ключову роль у розвитку інноваційності та креативності. Такі завдання, як «Склади казку», «Придумай продовження» або «Створи загадку», стимулюють учнів до пошуку, генерації ідей та самостійного створення мовленнєвих продуктів.

Ефективним інструментарієм є цифрові ресурси, зокрема LearningApps, Wordwall, Kahoot та Quizizz, які доцільно застосовувати для актуалізації знань, закріплення матеріалу, мовного тренінгу та рефлексії. При цьому головним критерієм їх використання залишається відповідність конкретній навчальній меті, а не сам факт впровадження цифрових технологій.

Отже, ефективність ігрових технологій залежить від методично правильного добору змісту, чіткого визначення мети, продуманих правил та залучення всіх учнів до діяльності. За таких умов гра стає не лише способом підвищення мотивації, а дієвим засобом формування компетентностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ігрові технології є дієвим інструментом реалізації компетентнісного підходу в початковій школі, що відкриває широкі можливості для вивчення української мови. Систематичне та вмотивоване впровадження ігрових методів сприяє розвитку вільного володіння державною мовою, вдосконаленню навичок читання, формуванню критичного мислення, комунікативних здібностей, вміння працювати в команді, а також стимулює творчість, інноваційність та відповідальність.

Основна перевага ігрового навчання полягає в моделюванні життєвих ситуацій, де дитина вчиться практично застосовувати мовні знання. Проте ефективність такого підходу залежить не від частоти використання ігор, а від їхньої відповідності навчальній меті, змісту заняття, віковим особливостям учнів та запланованим результатам.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці системи дидактичних ігор, спрямованих на формування окремих ключових компетентностей молодших школярів у процесі навчання української мови.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. Київ : Освіта, 2016. 268 с.

2. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
5. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М. В. БОГДАНОВИЧА В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ГЛУХІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ

Біліченко Тетяна Михайлівна, доктор філософії, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Актуальність. Історія початкової освіти в Глухівському педагогічному інституті нерозривно пов’язана з іменами педагогів, які визначали напрями підготовки майбутніх учителів, розвивали методичну думку та поєднували освітню практику з науковим пошуком. До них належить Михайло Васильович Богданович (1925–2006) – український учений-методист, діяльність якого пов’язана насамперед із розвитком методики навчання математики в початковій школі [1; 2]. Глухівський період його біографії (1958–1962 рр.), попри відносну стислість, потребує окремого аналізу, оскільки саме тоді було окреслено подальший науковий вектор дослідника.

Мета – схарактеризувати науково-педагогічну діяльність М. В. Богдановича в Глухівському педагогічному інституті та визначити її значення для його становлення як вченого-методиста й для розвитку початкової освіти в закладі. **Методи:** аналіз архівних документів (матеріалів особової справи) та опублікованих біографічних джерел, історико-хронологічний підхід.

Виклад основного матеріалу. М. В. Богданович народився 20 листопада 1925 р. у м. Глухові. У 1949 р. він вступив на фізико-математичне відділення Глухівського державного учительського інституту й закінчив його в 1951 р. з відзнакою, здобувши кваліфікацію вчителя математики та фізики. Уже під час педагогічної практики майбутній методист виявив сумлінне ставлення до фахової підготовки: залікові уроки з математики та фізики було оцінено на «відмінно» [1]. Далі він працював учителем математики в селах Пустогород і Лужки, а в 1952–1955 рр. навчався заочно на фізико-математичному факультеті Сумського педагогічного інституту. У школі очолював математичні методичні об’єднання та брав участь у професійних заходах вчителів, що засвідчує ранній інтерес до методичної роботи [1; 5].

Наказом від 1 вересня 1958 р. М. В. Богдановича призначено асистентом кафедри математики Глухівського педагогічного інституту (0,5 ставки) [1]. Його навантаження охоплювало керівництво педагогічною практикою студентів у

Глухові та сусідніх районах, практичні заняття з методики математики, математичний практикум і роботу в консультаційних пунктах у Шостці та Конотопі. Організовуючи практику, він зосереджувався не лише на виконанні її програми, а й на якості предметних знань студентів, застосуванні досягнень методики, організації навчальної та виховної роботи з учнями. Такий підхід відображає прагнення поєднати теоретичну підготовку майбутнього вчителя з реальною педагогічною діяльністю.

Визначальним для подальшої долі вченого стала структурна реорганізація інституту. Після відновлення педагогічного статусу закладу в 1954 р. у ньому було збережено факультет педагогіки і методики початкової освіти, на якому з 1956 р. готували вчителів початкових класів, тоді як частину студентів і викладачів фізико-математичного профілю переведено до інших закладів [4]. М. В. Богданович залишився в Глухові, і саме в цей період його інтереси остаточно пов’язалися з проблематикою початкової математичної освіти. Отже, його подальші розвідки в цій галузі не були відокремленими від попереднього досвіду: шкільна практика, викладацька робота й безпосередня участь у підготовці вчителів сформували розуміння початкової математичної освіти як окремого напряму наукового пошуку.

Зростання наукового потенціалу М. В. Богдановича підтверджують матеріали його особової справи [1]. Молодого викладача схарактеризовано як скромного, ініціативного й дисциплінованого працівника, який користувався авторитетом серед колег і студентів. У перший рік роботи він підготував до друку статтю «Методика проведення вимірних робіт на місцевості в середній школі». Вчена рада інституту рекомендувала його до наукових кореспондентів Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР зі спеціальності «методика початкової освіти», а в 1960 р. його неодноразово відряджали до цього інституту. Восени 1959 р. він був делегатом наукової сесії з питань розвитку педагогічної науки в УРСР, що передувала II з’їзду вчителів України, і брав участь у роботі секції методики навчання й виховання учнів 1–4 класів. Це дало змогу ознайомитися з актуальними проблемами педагогічної науки та практикою організації науково-методичної роботи. У листопаді 1959 р. його було введено до складу Вченої ради інституту.

Важливим напрямом діяльності стала співпраця зі школою. Наприкінці 1959 р. М. В. Богдановича призначили відповідальним за роботу групи викладачів у міській школі № 4, яка передбачала лекції, доповіді, семінари, практикуми, консультації, показові уроки та науково-дослідну роботу. Взаємодія з учителями-практиками переконала його в необхідності постійного зв’язку викладача-методиста зі шкільним життям: науково-методичні розробки мають бути спрямовані на розв’язання конкретних освітніх проблем. Згодом цей принцип став однією з визначальних рис його науково-методичної діяльності.

Певне місце посідала й управлінська робота. З 25 березня 1961 р. М. В. Богданович обіймав посаду декана факультету педагогіки і методики початкової освіти; архівні документи оцінюють його роботу як успішну й відповідальну. Він також входив до складу комісій інституту, зокрема з розподілу випускників, приймальної та стипендіальної [1]. Проте управлінська діяльність не стала його

професійним пріоритетом: у лютому 1962 р. він просив звільнити його від обов'язків декана для завершення наукової роботи й повернувся до викладання як старший викладач математики та методики арифметики. Улітку того ж року успішно склав вступні випробування до аспірантури, а 5 вересня 1962 р. залишив інститут у зв'язку зі вступом до аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР. За період роботи в закладі він отримав шість подяк директора (ректора), а його фотографію чотири рази розміщували на дошці пошани.

Подальший доробок підтвердив перспективність орієнтації, що склалася в Глухові. У науково-методичній діяльності вченого окреслилися проблеми змісту початкового курсу математики, методики його викладання, створення навчальної та методичної літератури; Педагогічний музей України розглядає його як фахівця, який суттєво вплинув на розвиток методики навчання математики в початковій школі [2]. У цьому контексті Глухівський педагогічний інститут доцільно розглядати не лише як одне з місць праці вченого, а як етап формування його професійної ідентичності та наукової школи.

Висновки. Упродовж 1958–1962 рр. М. В. Богданович пройшов шлях від молодого викладача до наукового кореспондента, члена Вченої ради та декана факультету педагогіки і методики початкової освіти. Головним результатом глухівського періоду стало остаточне спрямування його професійних і наукових інтересів на проблеми початкової математичної освіти, а також утвердження принципу нерозривного зв'язку педагогічної теорії зі шкільною практикою. Цей період є самостійним і вагомим етапом не лише в біографії вченого, а й в історії початкової освіти Глухівського педагогічного інституту, оскільки саме тут сформувалися передумови його подальшого наукового доробку, що став вагомою складовою української методики навчання математики в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Біліченко Т. М. Проблеми початкової математичної освіти у спадщині М. В. Богдановича (1925–2006 рр.) : дис. … д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Глухів, 2020. 295 с.

2. Вінтер В. Математичний старт: науково-методичний доробок Михайла Богдановича (1925–2006). Педагогічний музей України. 2025. Матеріал Педагогічного музею України.

3. Богданович Михайло Васильович. Енциклопедичний словник «Педагоги України». Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського. 2025. Енциклопедичний словник.

4. Історія кафедри фізико-математичної освіти та інформатики. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. Історія кафедри.

5. Михайло Богданович з Глухова – вчений, автор підручників із математики, ветеран. Глухів.City. 2025. Біографічний матеріал.

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

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

Ключові слова: *професійна резильєнтність, майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка, резильєнтність, педагогічна діяльність, психологічні ресурси, адаптація, рефлексія.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя в сучасних умовах не може обмежуватися формуванням предметних знань і методичних умінь. Початок педагогічної діяльності пов'язаний із необхідністю одночасно реагувати на зміну освітніх вимог, різноманітність потреб учнів, комунікативні труднощі, емоційне навантаження та непередбачуваність професійних ситуацій. У таких умовах особливого значення набуває резильєнтність як динамічний ресурс, що допомагає педагогу не лише долати труднощі, а й зберігати професійну ефективність, адаптуватися до змін та продовжувати професійний розвиток [1; 2].

У зарубіжних дослідженнях резильєнтність учителя розглядається не як одна ізольована особистісна властивість. Зокрема, C. Mansfield, S. Beltman, A. Price та A. McConney на основі дослідження випускників педагогічних програм і вчителів початкового етапу професійної діяльності характеризують учительську резильєнтність як багатовимірний феномен, у якому взаємопов'язані професійний, емоційний, мотиваційний і соціальний виміри [1]. Такий підхід дає підстави розглядати професійну резильєнтність майбутнього вчителя як результат взаємодії особистісних ресурсів, професійної підготовки та освітнього середовища.

Суттєве значення для визначення закономірностей її формування має систематичний огляд G. Mu, у якому проаналізовано 57 досліджень резильєнтності майбутніх учителів. Автор наголошує на необхідності відійти від спрощеного трактування резильєнтності лише як індивідуальної здатності адаптуватися до труднощів і враховувати соціальний та інституційний контекст професійної підготовки [2]. Отже, формування резильєнтності не варто зводити до вимоги «стати психологічно сильнішим»; воно передбачає створення такого освітнього процесу, у якому майбутній учитель набуває досвіду подолання професійних викликів за підтримки інших і поступово вчиться самостійно регулювати власну діяльність.

На підставі аналізу наукових праць можна виокремити кілька **закономірностей формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів.**

Перша закономірність **– залежність резильєнтності від взаємодії особистісних і контекстуальних ресурсів.** Резильєнтність формується не тільки

завдяки індивідуальним характеристикам здобувача освіти. Значущими є професійні знання й уміння, самоефективність, мотивація, емоційна регуляція, способи подолання труднощів, а також підтримувальні професійні взаємини й освітнє середовище [1; 3; 4]. Дослідження M. Fokkens-Bruinsma та співавторів, присвячене майбутнім учителям, підтверджує значення особистісних ресурсів, зокрема мотивації та самоефективності, контекстуальних ресурсів, соціальних взаємин і конструктивних копінг-стратегій [4].

***Друга закономірність* – динамічність і процесуальність формування.** Резильєнтність не є раз і назавжди сформованою характеристикою. Вона розвивається в процесі набуття досвіду, зіткнення з труднощами, їх осмислення та пошуку способів ефективного реагування. Такий висновок узгоджується з ранніми дослідженнями резильєнтності вчителів, у яких її пов'язують із динамічною взаємодією ризиків і захисних чинників [5]. Тому професійна підготовка має передбачати поступове ускладнення професійних ситуацій і можливість їх рефлексивного опрацювання.

***Третя закономірність* – взаємозалежність професійної самоефективності та резильєнтності.** Метааналіз 21 дослідження за участю 6022 майбутніх і працюючих учителів засвідчив статистично значущий позитивний зв'язок між самоефективністю вчителя та його резильєнтністю [6]. Це дає підстави пов'язувати формування резильєнтності майбутнього вчителя не лише з емоційно-регулятивною сферою, а й із розвитком упевненості у власній здатності планувати, організовувати та результативно здійснювати педагогічну діяльність.

***Четверта закономірність* – зумовленість резильєнтності характером професійних вимог і доступних ресурсів.** Систематичний огляд J. Lu, J. Chen, Z. Li та X. Li, виконаний на основі 54 досліджень, показав доцільність аналізу резильєнтності вчителя через співвідношення професійних вимог і ресурсів [3]. Отже, формування професійної резильєнтності передбачає не тільки навчання майбутнього педагога способів реагування на труднощі, а й забезпечення достатніх освітніх, професійних, соціальних та психологічних ресурсів для виконання завдань.

Зазначені закономірності дають змогу визначити **принципи формування професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів.** На нашу думку, цей процес має ґрунтуватися на *принципах* ***системності, динамічності, суб'єктності, ресурсності, контекстуальності, рефлексивності та практичної спрямованості.***

Принцип системності передбачає взаємопов'язане формування професійних знань, умінь, мотиваційних установок, емоційно-регулятивних і рефлексивних ресурсів. *Принцип динамічності* орієнтує на поступове розгортання резильєнтності впродовж професійної підготовки. *Принцип суб'єктності* передбачає активну позицію самого здобувача освіти, його участь у визначенні способів професійного розвитку та оцінюванні власних ресурсів. *Принцип ресурсності* акцентує увагу на розвитку й використанні внутрішніх і зовнішніх ресурсів, тоді як *принцип контекстуальності* вимагає врахування

реального освітнього середовища, характеру професійних вимог і соціальної підтримки.

Не менш важливим є *принцип рефлексивності*, оскільки професійний досвід сам по собі не гарантує розвитку резильєнтності. Значення має його осмислення: майбутній учитель має навчитися аналізувати складні педагогічні ситуації, визначати власні реакції, оцінювати ефективність обраних стратегій та за потреби змінювати їх. *Принцип практичної спрямованост*і, своєю чергою, передбачає наближення освітньої підготовки до реальних професійних ситуацій, у яких здобувач може випробувати способи прийняття рішень, педагогічної взаємодії, саморегуляції та подолання труднощів.

У сучасному українському науковому дискурсі професійна резильєнтність майбутніх учителів початкових класів дедалі частіше розглядається крізь призму трансформаційних процесів в освіті. Зокрема, обґрунтовано її багатовимірний характер та визначено цифрові технології як засіб і ресурс професійної підготовки майбутніх педагогів [7]. Окрему увагу приділено взаємозв'язку соціально-професійної стійкості майбутніх учителів із професійною готовністю, адаптацією до освітнього середовища та здатністю забезпечувати результативність педагогічної діяльності [8]. Водночас результати аналізу зарубіжних джерел, здійсненого В. Галузяком і В. Бойко, підтверджують доцільність цілеспрямованого використання психологічних підходів і технік розвитку резильєнтності педагогів [9].

Отже, професійна резильєнтність майбутнього вчителя початкових класів формується як динамічн**а інтеграція особистісних, професійних і соціальних ресурсів у процесі набуття та осмислення досвіду педагогічної діяльності.** Її розвиток не може бути забезпечений окремою дисципліною чи набором тренінгових вправ. Він потребує системної організації професійної підготовки, у якій поєднуються професійна практика, підтримувальна взаємодія, розвиток самоефективності, рефлексія, опанування стратегій подолання труднощів і використання сучасних освітніх ресурсів. Саме таке розуміння створює теоретичне підґрунтя для подальшого визначення педагогічних умов, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної резильєнтності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Mansfield C. F., Beltman S., Price A., McConney A. "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28, No. 3. P. 357–367. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.001.
2. Mu G. M. A systematic literature review of building resilience for pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 128. Article 102476. DOI: 10.1016/j.ijer.2024.102476.
3. Lu J., Chen J., Li Z., Li X. A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Article 104742. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742.
4. Fokkens-Bruinsma M., Tigelaar E. H., van Rijswijk M. M., Jansen E. P. W. A. Preservice teachers' resilience during times of COVID-19. *Teachers and Teaching:*

Theory and Practice. 2024. Vol. 30, No. 7–8. P. 1083–1096. DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2172391.

5. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011. Vol. 6, No. 3. P. 185–207. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.

6. Mu G. M., Gordon D., Liang J., et al. A meta-analysis of the correlation between teacher self-efficacy and teacher resilience: Concerted growth and contextual variance. *Educational Research Review*. 2024. Vol. 45. Article 100645. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100645.

7. Вишник О. О. Професійна резильєнтність майбутніх учителів початкових класів у контексті цифрової трансформації освіти: теоретико-структурний аналіз. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 5(47). С. 2853–2873. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-2853-2873.

8. Вишник О. О. Формування соціально-професійної стійкості майбутніх учителів початкових класів в умовах сучасних суспільних викликів і цифрових трансформацій освіти. *Український педагогічний журнал*. 2026. № 2. С. 48–62. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-2-48-62.

9. Галузяк В. М., Бойко В. В. Психологічні підходи і техніки розвитку резильєнтності педагогів: зарубіжний досвід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2024. Вип. 77. С. 78–92. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-78-92.

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ МИКОЛИ ВАШУЛЕНКА

Грона Наталія Вікторівна, викладач вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та журналістики Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Ключові слова: *комунікативно-діяльнісний підхід, лінгводидактика, Микола Вашуленко, мовна особистість, мовна стійкість, національна ідентичність, Нова українська школа (НУШ), початкова мовна освіта, текстоцентризм, цифровізація освіти.*

У контексті актуальних освітніх трансформацій – переходу до компетентнісної моделі, упровадження принципу дитиноцентризму, розвитку педагогіки партнерства та утвердження української мови як ключової основи національної ідентичності – особливого значення набуває системний аналіз

наукового доробку видатних вітчизняних учених. Указані орієнтири роблять надзвичайно затребуваним фундаментальний спадок М. С. Вашуленка (01.06.1941–03.09.2025) – видатного українського мовознавця, педагога-методиста, академіка Національної академії педагогічних наук України, доктора педагогічних наук, професора, – чиї лінгводидактичні ідеї стали підґрунтям сучасних реформаційних процесів у початковій ланці освіти.

Саме на етапі початкової школи закладається фундамент пізнавальної активності здобувачів освіти, формується читацька культура, навички усного та писемного мовлення, а також ціннісне ставлення до мови й комунікативний досвід. В умовах воєнних викликів, коли мова стає гарантом націєтворення, самоідентифікації та збереження культурного коду, початкова мовна освіта потребує міцного науково-методологічного підґрунтя. Реалізація лінгводидактичних засад М. С. Вашуленка забезпечує органічну інтеграцію опанування мови з розвитком мислення, мовленнєво-творчих здібностей та патріотичної свідомості дитини.

Фундаментальний внесок М. С. Вашуленка в освітню галузь пов'язаний із науковим обґрунтуванням змісту початкової мовної підготовки, розробленням і системним упровадженням комунікативно-діяльнісної концепції навчання української мови. Доробок ученого охоплює проєктування декількох поколінь державних стандартів початкової освіти, навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, а також створення концептуальних букварів, підручників, методичних посібників і цілісних навчально-методичних комплексів, які визначили вектор розвитку вітчизняної лінгводидактики на десятиліття вперед.

Наукова спадщина М. С. Вашуленка зберігає високу прогностичну цінність завдяки продуктивності її засад у сучасному цифровому та комунікативному середовищі. Комунікативно-діяльнісна модель виступає стратегічним підґрунтям для наскрізного формування мовленнєвих умінь. Реалізація цієї спрямованості уможливлює інтегрований розвиток усного та писемного мовлення здобувачів освіти не лише під час вивчення предметів мовно-літературної галузі, а й під час опанування будь-якого змістового блоку навчальної програми. Текстоцентричний підхід природно трансформується у роботу з мультимедійними та медіаповідомленнями (включаючи інфографіку), а фокус на суб’єктній позиції здобувача освіти поєднує мовну підготовку з формуванням критичного мислення та відповідального мовленнєвого вибору.

Сучасна цифровізація не заперечує класичної підручникової концепції, закладеної у працях М. С. Вашуленка, а лише підкреслює вимогу системності. Електронні додатки та мультимедійні ресурси мають інтегруватися в методично вмотивовану послідовність мовленнєвих і пізнавальних кроків, а не бути елементом формальної естетизації уроку. Як засвідчують новітні розвідки, цифрові технології отримують справжню педагогічну вагу за умови спрямування на цифрову грамотність, пізнавальний інтерес, партнерство та осмислений діалог, виступаючи сучасним інструментом реалізації системного підходу до формування мовної особистості.

Сучасне розширення текстового середовища вимагає цілеспрямованого формування критичної, цифрової та медійної грамотності молодших школярів. Зазначений процес передбачає розвиток умінь розрізняти факти й судження, ідентифікувати авторську позицію, аналізувати механізми конструювання повідомлення та об'єктивно оцінювати надійність джерел інформації. Важливість цього напряму підтверджується сучасними розвідками критичної грамотності в початковій ланці освіти, які акцентують на необхідності системного формування здатності критично інтерпретувати друковані, цифрові та мультимодальні тексти. Робота з медіатекстами розвиває ідеї М. С. Вашуленка про функційність мовних знань, свідоме читання та текстотворчу діяльність здобувачів освіти.

Особливої значущості в умовах воєнного стану набуває національно-ціннісна домінанта лінгводидактичної спадщини М. С. Вашуленка. У концептуальній системі вченого українська мова позиціонується не лише як навчальний предмет, а й як потужний транслятор культурної пам'яті, чинник національної самоідентифікації та інструмент суспільної консолідації. У цьому контексті перспективним постає подальший розвиток поняття мовної стійкості молодшого школяра. Це здатність дитини свідомо й відповідально послуговуватися українською мовою, усвідомлювати її культурну цінність, поважати мовні права інших, протистояти маніпуляціям та формувати власний інформаційний простір. Основні напрями актуалізації лінгводидактичної системи М. С. Вашуленка в умовах сучасних освітніх трансформацій узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Прогностичний потенціал лінгводидактичної системи М. С. Вашуленка

Напрям концепції	Кореляція із засадами НУШ та сучасними освітніми потребами
1. Метапредметна функція мови	Позиціонування мовно-комунікативної компетентності як наскрізної основи для опанування змісту всіх освітніх галузей, розвитку критичного, системного та логічного мислення.
2. Комунікативно-діяльнісний підхід	Забезпечення переходу від репродуктивного засвоєння граматичних правил до активної мовленнєвої практики, дослідницького пошуку та практичного застосування мовних знань.
3. Педагогіка партнерства та дитиноцентризм	Побудова суб'єкт-суб'єктної взаємодії, стимулювання мовленнєвої ініціативи здобувачів освіти, підтримка їхнього права на вибір, самооцінювання та взаємооцінювання.
4. Інтегроване навчання	Дидактично вмотивована інтеграція мовної освіти з іншими освітніми галузями за умови збереження системності та логіки засвоєння мовних знань
5. Наступність і безперервність	Забезпечення узгодженого розвитку мовленнєвих умінь від дошкільного періоду й навчання грамоти до другого циклу початкової (3–4 класи) та базової середньої освіти.
6. Диференціація та інклюзивна підтримка	Упровадження різнорівневих завдань, варіативних дидактичних опор та моделювання індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до комунікативного досвіду учнів.

7. Текстоцентризм і медіаграмотність	Системна робота з друкованими, цифровими й мультимодальними текстами (включаючи інфографіку); формування вмінь розрізняти факти та судження, аналізувати надійність джерел.
8. Цифровізація та мультимедійність	Органічне поєднання класичного підручника з інтерактивними, аудіовізуальними та цифровими ресурсами для стимулювання мовленнєво-творчої діяльності та співпраці.
9. Мовна стійкість та національна ідентичність	Виховання ціннісного ставлення до української мови як фундаменту культурної самоідентифікації, громадянської відповідальності та захисту від інформаційно-психологічних маніпуляцій.
10. Професійна автономія вчителя	Утвердження ролі педагога як дослідника й модератора освітнього простору, здатного аналізувати результати навчання, гнучко добирати та адаптувати методичний інструментарій.

Синтез наведених напрямів засвідчує, що лінгводидактична спадщина М. С. Вашуленка є не замкненим історичним конструктом, а життєздатною методологічною матрицею сучасного проєктування початкової мовної освіти. Дидактична продуктивність цієї системи зумовлена збереженням її фундаментальних системотвірних принципів – функційності, комунікативності, текстоцентризму, наступності, культуровідповідності та дитиноцентризму – у поєднанні з їхнім гнучким, творчим розвитком відповідно до викликів цифрової доби.

Перспективним вектором сучасної методики є синтез класичної системи (обгрунтованої М. С. Вашуленком) роботи над звуком, словом, реченням і текстом із можливостями цифрових та мультимедійних ресурсів. Водночас новітні технології не повинні заміщувати живу комунікативну взаємодію, традиційне читання, письмо та глибинний аналіз тексту – їх покликано підсилювати й збагачувати методично вмотивовану систему розвитку мовної особистості молодшого школяра.

Лінгводидактична концепція академіка Миколи Вашуленка постає не лише вагомим надбанням вітчизняної педагогічної науки, а й дієвою методологічною основою подальшого поступу початкової мовної освіти. Її високий прогностичний потенціал виявляється у здатності забезпечувати системність, компетентнісну результативність, технологічну відкритість і національно-ціннісну спрямованість навчання української мови в умовах НУШ.

Список використаних джерел

1. Вашуленко Микола Самійлович. *Енциклопедія педагогічної Сумщини* : електронна версія / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL: https://eps.library.sspu.edu.ua/articles/vashulenko-mikola-samiylovich (дата звернення: 08.09.2026).
2. Вашуленко М. С., Демидчик Г. С., Собко В. О. *Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів* : монографія / за заг. ред. М. С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 312 с.
3. Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика. *Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка* : офіційний сайт. URL: https://gnpu.edu.ua/event/2530/ (дата звернення: 28.07.2026).

4. *Методика навчання української мови в початковій школі* : навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

ЗАСОБИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Зінченко Володимир Павлович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту Глухівського НПУ ім. О. Довженка

Ключові слова: *духовно-моральне виховання, духовність, моральність, початкова освіта, засоби виховання*.

Формування духовно-моральної сфери особистості виступає стратегічним пріоритетом державної політики, оскільки від цього безпосередньо залежить збереження та подальший розвиток нації. Перспективи суспільства визначаються тими світоглядними й етичними орієнтирами, які засвоює молоде покоління, а також ступенем їх трансформації у повсякденні життєві принципи.

Науковий базис розв'язання проблем виховання духовності спирається на інтеграцію філософського, психологічного та педагогічного знання. Філософські та історичні аспекти духовності та сутність морально-етичних цінностей досліджено у працях І. Беха [1], В. Ворожбіт [3] та інших науковців.

Психологічні засади цього процесу розкрито у доробках І. Беха, С. Максименка, Е. Помиткіна [4].

Розробка педагогічних інструментів виховної роботи відображена у дослідженнях Т. Алексєєнко, В. Оржеховської, К. Чорної [2] тощо.

Духовно-моральне виховання особистості є фундаментальним завданням початкової освіти. Молодший шкільний вік (6–10 років) вважається сенситивним періодом для засвоєння етичних норм, прийняття суспільних цінностей та формування базового світогляду. У цьому віці відбувається інтенсивне становлення самосвідомості, розширюється коло соціальних контактів, а моральні уявлення трансформуються у стійкі звички поведінки.

Ефективність виховного процесу в початковій школі безпосередньо залежить від обґрунтованого вибору та гармонійного поєднання засобів духовно-морального виховання − тих інструментів, видів діяльності й об'єктів навколишнього середовища, за допомогою яких педагог здійснює цілеспрямований вплив на емоційну, інтелектуальну та поведінкову сфери учня.

Для добору адекватних засобів духовно-морального виховання важливо враховувати специфіку дітей даного 6-10 років.

Емоційна чутливість та сприйнятливість. Учні початкової школи глибше сприймають світ через почуття та образи, аніж через абстрактні категорії та логіку.

Наочно-образне мислення. Моральні поняття («добро», «справедливість», «чесність») засвоюються краще через конкретні приклади та життєві ситуації.

Авторитет дорослого. Вчитель початкових класів володіє високим рівнем референтності для дитини, а його оцінки та дії стають орієнтиром для наслідування.

Перехід від зовнішнього контролю до саморегуляції. Поступове формування власного сумління та здатності оцінювати свої та чужі вчинки.

Зупинимось на основних засобах духовно-морального виховання.

1. Особистісний приклад педагога та батьків. Приклад дорослого є первинним і найсильнішим засобом виховного впливу. Діти молодшого шкільного віку засвоюють норми поведінки не з абстрактних повчань, а шляхом спостереження за реальними вчинками авторитетних для них людей.

Це передбачає демонстрацію доброзичливості, справедливості у ставленні до кожного учня, стриманості та чесності, що сприяє створенню сприятливого моральний клімат у класі; визнання вчителем власних помилок і прорахунків, що навчає дітей відкритості та відповідальності.

2. Дитяча література, казкопедагогіка та фольклор. Художнє слово є потужним засобом емоційно-ціннісного впливу: казки та притчі дозволяють у доступній формі розкрити боротьбу добра і зла, показати наслідки морального вибору (наприклад, казки В. Сухомлинського, народні казки,); *етичний аналіз творів,* спрямований на обговорення мотивів поведінки персонажів допомагає учням ставити себе на місце героїв, розвиваючи емпатію та співпереживання.

3. Ранкові зустрічі та рефлексивні кола. У концепції Нової української школи ранкові зустрічі є ефективним засобом створення атмосфери довіри та взаємоповаги: *«Коло добра» та вітання* навчають дітей помічати позитивні риси в інших, висловлювати компліменти та підтримку; *обговорення щоденних моральних тем*: короткі бесіди про дружбу, ввічливість, взаємодопомогу та чесність допомагають налаштувати клас на конструктивну взаємодію.

4. Ігрова діяльність та рольове моделювання. Гра залишається одним із провідних видів діяльності, через який дитина пізнає соціальні відносини: сюжетно-рольові ігри надають можливість випробувати різні соціальні ролі, вчать домовлятися, ділитися та поважати правила; етичні симуляції, моделювання ситуацій вибору (наприклад, «Як вчинити, якщо побачив загублену річ?», «Як підтримати друга, який програв?») формує практичні навички моральної поведінки.

5. Актуалізація виховного потенціалу навчальних предметів. Духовно-моральне виховання не повинно обмежуватися лише позакласними заходами, воно пронизує увесь навчальний процес: «Я досліджую світ» спрямовується на формування бережливого ставлення до природи, усвідомлення цінності людського життя, любові до рідного краю та культури; «Українська мова та читання» передбачає збагачення словникового запасу етичною лексикою, аналіз вчинків літературних персонажів; образотворче мистецтво та музика сприяють розвитку естетичних почуттів як емоційного підґрунтя духовності.

6. Практична соціально значуща діяльність (доброчинність, екологія) спрямована на підкріплення теоретичних знань про мораль практичними діями (екологічні акції, благодійні ініціативи, взаємодопомога в класі).

Важливою умовою ефективності духовно-морального виховання є *взаємодія школи та родини*. Жоден виховний засіб не дасть тривалого результату без єдності ціннісних орієнтирів школи та сім'ї. Батьки є першими вихователями духовності дитини. Ефективна співпраця передбачає: проведення тематичних батьківських зборів у формі тренінгів та круглих столів;спільні родинні свята, проєктну діяльність («Родовідне дерево», «Традиції моєї родини»); вироблення єдиних вимог до морально-етичної поведінки дитини в школі та вдома.

Отже, духовно-моральне виховання учнів початкових класів – це цілісний процес, який досягає мети лише за умови комплексного використання різноманітних засобів. Поєднання особистого прикладу дорослих, емоційного впливу мистецтва й літератури, ігрової діяльності та практичних доброчинних справ дозволяє сформувати у молодшого учня не лише уявлення про моральні норми, а й внутрішній потребу чинити згідно з власним сумлінням. Регулярна та системна робота в цьому напрямі є запорукою становлення свідомого, чуйного та відповідального громадянина.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на виховній шкалі духовності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр*. Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2020. Вип. 24, кн. 1. С. 49–70.
2. Виховання моральності підростаючого покоління: Науково-метод. посіб. За ред. К. І. Чорної. К.: Богдана. 2005. 288 с.
3. Ворожбіт В.В. Організація взаємодії учителя і учнів для реалізації завдань духовно-морального виховання (історико-педагогічний аспект). *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2012. №4. С.110-116.
4. Помиткін Е. О. Духовний розвиток особистості як пріоритетне завдання освіти XXI ст. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр.* Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Сєвєродонецьк. 2017. Вип. 3 (78). С. 180–186.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Коренева Інна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *професійна компетентність учителя, штучний інтелект, ШІ-компетентність, цифрова компетентність, педагогічна діяльність, етичне використання ШІ, професійний розвиток.*

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) зумовлює системні зміни в освітньому середовищі, характері педагогічної діяльності та вимогах до професійної компетентності вчителя. Інтеграція ШІ в освітній процес трансформує традиційні підходи до організації навчання, розроблення освітнього контенту, оцінювання результатів, управління навчальною діяльністю та професійного розвитку педагогів. За таких умов особливого значення набуває не лише володіння цифровими інструментами, а сформованість комплексної компетентності вчителя у сфері штучного інтелекту (ШІ-компетентність), яка охоплює відповідні знання, уміння, ціннісні орієнтації, здатність критично оцінювати можливості й ризики застосування ШІ в освіті тощо.

ШІ-компетентність можна розглядати як якісно новий рівень розвитку цифрової компетентності вчителя, що формується на основі вже наявної здатності працювати з цифровими технологіями та розширюється відповідно до специфіки використання штучного інтелекту. Її сутність полягає не просто у володінні ШІ-інструментами, а у здатності свідомо, критично, педагогічно доцільно та відповідально використовувати їх для розв’язання професійних завдань і вдосконалення освітнього процесу. Вона охоплює базове розуміння принципів функціонування ШІ, здатність використовувати відповідні технології для підтримки викладання й навчання, а також уміння оцінювати та критично аналізувати результати їх застосування [9]. У міжнародних підходах до структури ШІ-грамотності виокремлюються такі компоненти, як розуміння концепцій ШІ, його практичне застосування, етичні аспекти, а також інформаційна та алгоритмічна грамотність [5; 8].

Вважаємо, що однією з визначальних якостей учителя епохи ШІ є відкритість до технологічних змін та готовність до постійного професійного розвитку. Розуміння того, що цифрова трансформація освіти є не тимчасовим явищем, а довготривалим процесом, який змінює зміст професійної діяльності педагога є важливим. Відповідно, ключовою характеристикою сучасного вчителя стає готовність адаптуватися до нових технологічних умов, опановувати нові інструменти та переосмислювати усталені способи організації навчання. Міжнародні документи наголошують на необхідності динамічного переосмислення ролі вчителя та компетентностей, необхідних для роботи в

освітньому середовищі, насиченому технологіями ШІ [7; 4].

Водночас така технологічна обізнаність не повинна обмежуватися технічним умінням користуватися окремими сервісами. Учитель має бути здатним добирати ШІ-інструменти відповідно до дидактичної мети, інтегрувати їх у структуру заняття, використовувати для створення та адаптації навчальних матеріалів, планування освітньої діяльності, організації індивідуалізованого навчання та педагогічної рефлексії. У цьому контексті важливою якістю стає педагогічна креативність, тобто здатність не просто використовувати готові технологічні рішення, а творчо інтегрувати їх у навчальний процес і створювати нові способи організації освітньої взаємодії. У міжнародних освітніх підходах здатність учителя застосовувати ШІ для педагогічних інновацій визначається як один із ключових компонентів його ШІ-компетентності [4; 2].

Особливого значення також набуває здатність учителя до критичного мислення та оцінювання результатів роботи ШІ. Генеративні системи можуть істотно полегшувати підготовку навчальних матеріалів, формування завдань, пояснення складних понять, пошук і структурування інформації, однак результат, створений ШІ, не може автоматично вважатися достовірним, педагогічно доцільним або етично прийнятним. Тому вчитель має вміти перевіряти отриману інформацію, виявляти можливі помилки, упередження та невідповідності, оцінювати якість згенерованого контенту й приймати остаточне педагогічне рішення. Отже, у взаємодії «учитель – ШІ» педагог залишається суб'єктом професійного судження, а технологія виконує допоміжну функцію.

Ще однією важливою якістю педагогів є міждисциплінарність та здатність до співпраці. Розроблення та інтеграція ШІ в освітні програми потребують взаємодії вчителів, ІТ-спеціалістів, дослідників та фахівців з предметних галузей. Учитель має бути готовим працювати в таких командах, обмінюватися досвідом, використовувати результати спільної діяльності та інтегрувати знання з різних галузей у власну педагогічну практику. Аналіз підходів, представлених у документах UNESCO, дає підстави виокремити важливість збалансованого, міждисциплінарного та колаборативного розроблення навчальних програм, у якому професійна позиція вчителя розглядається як важлива умова практичної реалізації освітніх інновацій [5].

В умовах широкого використання цифрових технологій зростає роль аналітичних та управлінських якостей педагога. ШІ може допомагати вчителеві аналізувати навчальні дані, відстежувати прогрес здобувачів освіти, виявляти освітні потреби, формувати індивідуалізовані траєкторії навчання та оптимізувати адміністративну роботу. Водночас ефективне використання таких можливостей передбачає здатність педагога інтерпретувати дані, співвідносити їх із реальним контекстом навчання та використовувати для обґрунтованого прийняття педагогічних рішень [2].

Не менш важливою характеристикою сучасного вчителя є лідерська позиція та відповідальність за організацію освітнього процесу. Застосування ШІ не означає передачі технологіям педагогічних рішень. Навпаки, роль учителя як організатора, наставника, консультанта та лідера освітнього процесу набуває нового змісту. ШІ може виконувати рутинні операції, допомагати в аналізі

інформації чи підготовці матеріалів, вивільняючи час педагога для безпосередньої взаємодії зі здобувачами освіти, підтримки їхнього розвитку та вирішення складних педагогічних завдань [2].

Особливе місце в структурі якостей учителя епохи ШІ посідає етична відповідальність. Використання ШІ в освіті пов'язане з питаннями конфіденційності та захисту персональних даних, академічної доброчесності, авторського права, справедливості, прозорості алгоритмічних рішень, можливих упереджень і безпеки здобувачів освіти. У документах ЮНЕСКО увага акцентується на необхідності відповідального та етичного застосування штучного інтелекту в освіті, що передбачає оцінювання його впливу на учнів і педагогів, а також забезпечення захисту їхніх прав та інтересів [6]. Зокрема, австралійська рамка генеративного ШІ в школах також виокремлює добробут, прозорість, справедливість, підзвітність, приватність, безпеку та захищеність як ключові принципи його використання [3]. Отже, вчитель має не лише дотримуватися встановлених правил використання ШІ, а й бути здатним самостійно оцінювати етичні наслідки технологічних рішень, пояснювати їх здобувачам освіти та формувати відповідальне ставлення до ШІ. Важливим є також уміння захищати персональні дані учнів і студентів, контролювати інформацію, яка передається цифровим системам, та усвідомлювати межі допустимого використання автоматизованих технологій [1; 6].

Таким чином, учитель епохи штучного інтелекту – це не просто педагог, який володіє набором цифрових інструментів. Це професійно мобільний, технологічно грамотний, критично мислячий, творчий, етично відповідальний та здатний до безперервного навчання фахівець, який уміє поєднувати можливості ШІ з власною педагогічною експертизою. До ключових якостей такого вчителя належать: усвідомлення сутності та можливостей ШІ; позитивне, але критичне ставлення до технологічних змін; здатність застосовувати ШІ для розв'язання педагогічних завдань та інноваційної діяльності; уміння аналізувати й оцінювати результати роботи ШІ; міждисциплінарність і готовність до співпраці; здатність використовувати дані для прийняття педагогічних рішень; готовність до професійного саморозвитку; а також сформована етична культура використання ШІ. Саме поєднання технологічної компетентності з гуманістичними цінностями та педагогічною відповідальністю дає змогу реалізувати потенціал ШІ без втрати провідної ролі людини в освітньому процесі. Вчителі епохи ШІ мають володіти системою знань про ШІ, уміти використовувати відповідні технології для розв'язання проблем та інноваційної організації навчання і бути обізнаними з етичними нормами їх застосування. Підготовка таких педагогів наразі є актуальним завданням педагогічної освіти і потребує модернізації та перегляду не лише змісту окремих освітніх компонентів, а й самих освітніх програм.

Список використаних праць

1. Artificial Intelligence. *Digital trust guidelines for generative artificial intelligence use*. Arizona State University, 2023. URL: https://ai.asu.edu/digital-trust-guidelines (дата звернення: 22.09.2026).

2. Cardona M. A., Rodríguez R. J., Ishmael K. *Artificial intelligence and the future of teaching and learning*. 2023. URL: https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2114121/ (дата звернення: 22.09.2026).

3. Department of Education, Australian Government. *Australian framework for generative artificial intelligence (AI) in schools*. 2023. URL: https://www.education.gov.au/schooling/resources/australian-framework-generative-artificial-intelligence-ai-schools (дата звернення: 22.09.2026).

4. UNESCO. *Education in the age of artificial intelligence*. 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_eng (дата звернення: 22.09.2026).

5. UNESCO. *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*. 2022. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602 (дата звернення: 22.09.2026).

6. UNESCO. *The challenges and opportunities of artificial intelligence in education*. 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/challenges-and-opportunities-artificial-intelligence-education (дата звернення: 22.09.2026).

7. UNESCO. *UNESCO ICT competency framework for teachers*. 2018. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371113 (дата звернення: 22.09.2026).

8. Wong G. K. W., Ma X., Dillenbourg P., Huan J. Broadening artificial intelligence education in K-12: Where to start? *ACM Inroads*. 2020. Vol. 11, No. 1. P. 20–29. DOI: https://doi.org/10.1145/3381884.

9. Zhang S., Diao J., Ma X., Tang X., Ding X. What qualities do teachers need in the era of artificial intelligence: Analysis based on international experience. *STEM Education Review*. 2024. Vol. 2, No. 3. DOI: https://doi.org/10.54844/stemer.2024.0557.

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Кочерга Євгенія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету

Ярусевич Олена Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, педагогічні працівники, психологічна підготовка, психологічна готовність, арттерапія, арттерапевтичні методи.*

Розвиток інклюзивної освіти змінює не лише організацію освітнього процесу, а й вимоги до професійної та психологічної готовності педагогічних працівників. Ефективність інклюзивного середовища значною мірою залежить від здатності педагога враховувати індивідуальні потреби дитини, гнучко організовувати взаємодію та створювати умови для її включення у спільну діяльність. Чинний Порядок організації інклюзивного навчання передбачає визначення рівня підтримки учнів з особливими освітніми потребами, командний супровід, розроблення індивідуальної програми розвитку, а за потреби – адаптацію або модифікацію змісту навчальних предметів [2].

На практиці педагог має одночасно враховувати можливості дитини з особливими освітніми потребами, добирати доступні способи подання матеріалу, реагувати на труднощі комунікації, поведінки чи емоційної регуляції та підтримувати взаємодію між дітьми, не залишаючи поза увагою потреби всього класу. Важливою частиною роботи стає також співпраця з асистентом учителя, психологом, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, іншими членами команди супроводу та батьками.

Така діяльність потребує професійної гнучкості, адже звичні способи організації навчання не завжди спрацьовують, поведінка дитини може бути неочікуваною, а результат – відрізнятися від запланованого. Педагог може переживати невпевненість у власних діях, розгубленість, емоційне напруження та втому. Особливо це відчутно за недостатнього досвіду або обмежених можливостей підтримки в закладі освіти. Тому підготовка до роботи в інклюзивному середовищі має включати не лише опанування відповідних методик, а й розвиток здатності усвідомлювати власні реакції, регулювати емоційний стан та конструктивно діяти в умовах невизначеності.

Важливим компонентом такої підготовки є психологічна стійкість педагога. Йдеться не про відсутність втоми, тривоги чи інших негативних переживань, а про здатність адаптуватися до професійних труднощів, використовувати внутрішні й зовнішні ресурси та відновлюватися після напружених ситуацій. У сучасних дослідженнях стійкість педагога розглядається як динамічний процес, що формується у взаємодії особистісних характеристик, професійних вимог і ресурсів середовища [4].

Не менш важливими для роботи в інклюзивному середовищі є емоційна саморегуляція, емпатійність, рефлексивність, толерантність до невизначеності, прийняття відмінностей та готовність змінювати власні стратегії. Педагогові необхідно розуміти не лише емоційні прояви дитини, а й власні реакції – роздратування, тривогу, розгубленість, страх помилки. Їх усвідомлення допомагає більш виважено обирати спосіб професійного реагування. Підтримка психологічного благополуччя педагогів при цьому потребує цілеспрямованої роботи і не може залишатися виключно особистою відповідальністю самого працівника [3].

Одним із засобів психологічної підготовки педагогічних працівників можуть бути арттерапевтичні методи. Їхня цінність полягає у можливості виражати й досліджувати внутрішній досвід не лише через слова, а й через образ, символ, метафору, колір, форму та сам процес творчості. Арттерапія сприяє

вираженню емоційних переживань, самопізнанню, пошуку внутрішніх ресурсів, психологічній підтримці та відновленню особистості [1].

У роботі з педагогами можуть використовуватися малювання, колажування, ліплення, створення метафоричних образів, асоціативні зображення, елементи казкотерапії та інші арттерапевтичні методи. Значення має не художня якість створеного продукту, а переживання, асоціації та смисли, які виникають у процесі творчості та подальшої рефлексії.

Зміст арттерапевтичних вправ доцільно безпосередньо пов'язувати з професійним досвідом педагога та завданнями розвитку його психологічної стійкості. Наприклад, у вправі «Мої професійні ресурси» педагог може у вільній образній формі зобразити те, що допомагає йому справлятися зі складними ситуаціями, а потім визначити, які ресурси вже доступні та які потребують розвитку. Вправа «Я в інклюзивному просторі» передбачає створення образу себе в інклюзивному освітньому середовищі та дає можливість дослідити власну позицію, почуття, труднощі, межі й опори у взаємодії з дітьми. Для роботи з професійним напруженням може використовуватися малюнок «Мій стрес і моя опора», у якому на одному аркуші символічно відображаються джерела напруження та ресурси, що допомагають із ним упоратися. Вправа «Дерево ресурсів» дає змогу через образ коріння, стовбура та крони осмислити власний досвід, сильні сторони, людей і цінності, на які педагог може спиратися, а також напрями подальшого професійного розвитку. Корисними можуть бути й колажі «Педагог, яким я хочу бути», «Мої професійні опори», створення образу безпечного місця, ресурсної мандали або метафоричного образу складної педагогічної ситуації з подальшою його трансформацією.

Такі вправи є не лише способом емоційного розвантаження. Створення та обговорення образу допомагає педагогу помітити власні автоматичні реакції, страхи, очікування від себе, професійні вимоги та звичні способи реагування на труднощі. Символічна трансформація образу – доповнення його ресурсами, зміна композиції, пошук опори або створення альтернативного варіанта – дає можливість по-іншому поглянути на складну ситуацію та знайти нові способи професійного реагування.

Арттерапевтичні методи можуть сприяти розвитку рефлексивності та емоційної саморегуляції. Створюючи образ свого актуального стану, педагог навчається своєчасно помічати зростання емоційного напруження, а робота з ресурсними образами допомагає актуалізувати досвід подолання труднощів і усвідомити доступні джерела підтримки. Групові творчі завдання створюють простір для обміну професійним досвідом та взаємної підтримки.

Потенціал арттерапевтичних методів не обмежується зниженням емоційного напруження. Творчий процес передбачає пошук, експериментування, зміну початкового задуму, прийняття неочікуваного результату, що сприяє розвитку гнучкості та креативності. Для інклюзивної практики ці якості мають особливе значення, оскільки універсального алгоритму взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами не існує, а педагогові доводиться добирати способи роботи відповідно до конкретної ситуації та потреб дитини.

Власний досвід участі в арттерапевтичних вправах дає педагогу можливість краще зрозуміти їхній зміст, відчути значення безпечної атмосфери, свободи вибору та відсутності оцінювання творчого результату. Надалі окремі вправи та елементи арттерапевтичних методів можуть бути адаптовані для роботи з дітьми.

Водночас важливо розмежовувати арттерапію як напрям психологічної допомоги та використання окремих арттерапевтичних методів і творчих вправ у педагогічній діяльності. Педагог, який не має відповідної професійної підготовки, не повинен виконувати функції психолога чи психотерапевта. Проте в освітньому процесі він може використовувати безпечні творчі завдання для самовираження дітей, розвитку емоційної обізнаності, комунікації та взаємодії.

В інклюзивному середовищі це набуває особливого значення. Для дитини, якій складно висловити переживання словами, малюнок, пластичний образ, колір або створена історія можуть стати додатковим способом самовираження. Спільна творча діяльність дає можливість залучати дітей із різними здібностями та освітніми потребами без постійного порівняння результатів. Кожна дитина може брати участь у доступний для неї спосіб, що сприяє створенню простору прийняття та взаємодії.

Таким чином, психологічна підготовка педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі має передбачати не лише набуття спеціальних знань і професійних умінь, а й розвиток особистісних ресурсів педагога. Психологічна стійкість, емоційна саморегуляція, рефлексивність, емпатія та професійна гнучкість допомагають зберігати конструктивну взаємодію у складних і непередбачуваних ситуаціях. Арттерапевтичні методи можуть бути одним із засобів розвитку цих якостей, поєднуючи самопізнання, емоційне вираження, пошук ресурсів і творче переосмислення професійного досвіду. Отриманий педагогом досвід також розширює можливості використання окремих творчих вправ у роботі з дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Митрофанова-Керсанова Л. А., Кочерга Є. В., Яковліва О. П., Яременко Л. Г., Сауріна О. І. Арттерапія в контексті соціально-педагогічної підтримки та реабілітації особистості. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2025. № 5(51). С. 2108–2124. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-5(51).

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text

3. Cann R., Sinnema C., Rodway J., Daly A. J. What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. 2024. Vol. 25. P. 231–270. DOI: 10.1007/s10833-023-09490-w.

4. Lu J., Chen J., Li Z., Li X. A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 151. Article 104742. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104742.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО МОВЛЕННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

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

Ключові слова: *культура наукового мовлення, майбутній учитель початкових класів, мовно-комунікативна компетентність, професійна підготовка, українська мова, Нова українська школа.*

Сучасна професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів спрямована на формування комплексу компетентностей, які забезпечують готовність педагога до професійної комунікації, організації освітнього процесу, роботи з інформацією, створення й використання різних видів текстів та постійного професійного саморозвитку. У цьому контексті особливого значення набуває формування культури наукового мовлення як складової професійної підготовки майбутнього вчителя.

Актуальність проблеми зумовлена нормативними вимогами до сучасної вищої освіти, зокрема Законом України «Про вищу освіту», Державним стандартом початкової освіти, професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти». У документах визначено мовно-комунікативну компетентність як одну з професійних компетентностей учителя. Вона передбачає, зокрема, здатність забезпечувати навчання державною мовою, вільно володіти нею, комунікувати усно й письмово, дотримуватися норм української літературної мови та мовного законодавства [3]. Для майбутнього вчителя початкових класів це означає необхідність сформованості такого рівня мовної культури, який забезпечує не лише нормативність власного мовлення, а й здатність бути мовним взірцем для здобувачів освіти.

З огляду на це доцільно розглядати культуру наукового мовлення як складову професійної компетентності майбутнього вчителя, пов’язану з володінням нормами сучасної української літературної мови, культурою усного й писемного наукового мовлення, умінням створювати, аналізувати, редагувати й презентувати наукові тексти, використовувати фахову термінологію та дотримуватися норм академічної доброчесності.

Наукова культуромовна особистість формується на перетині мовної, комунікативної, дослідницької та професійно-педагогічної підготовки. Її специфіка полягає в тому, що майбутній учитель має володіти мовленням у різних професійних ситуаціях: під час усного пояснення навчального матеріалу,

педагогічної взаємодії з учнями та батьками, підготовки методичних матеріалів, написання курсових і кваліфікаційних робіт, участі в науково-практичних конференціях, підготовки тез, статей, доповідей, рецензій та інших видів наукової продукції.

У структурі наукової культуромовної компетентності доцільно виокремити взаємопов'язані компоненти: *когнітивний компонент* (знання норм сучасної української літературної мови, особливостей наукового стилю, термінології, жанрів наукової комунікації, принципів побудови наукового тексту); *діяльнісний компонент* (здатність застосовувати мовні знання під час створення, редагування, аналізу та усного представлення наукових текстів; уміння добирати точні мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування); *комунікативний компонент* (здатність здійснювати ефективну усну та письмову комунікацію, аргументовано висловлювати думки, ставити запитання, відповідати на них, брати участь у науковій дискусії та презентувати результати власної діяльності); *ціннісно-етичний компонент* (дотримання норм академічної доброчесності, відповідальне ставлення до використання інформації, коректне цитування джерел, самостійність наукового висловлювання та дотримання професійної мовленнєвої етики).

Формування культури наукового мовлення потребує організації освітнього процесу на засадах діяльнісного та компетентнісного підходів. Не варто обмежуватися вивченням теоретичних відомостей про мовні норми або структуру наукового тексту. Майбутній учитель має систематично застосовувати набуті знання у практичній діяльності: створювати наукові тексти, редагувати їх, аналізувати мовні помилки, працювати з фаховою термінологією, готувати усні виступи, доповіді та презентації.

Важливим напрямом є формування вміння працювати з науковим текстом. Майбутнім учителям початкових класів необхідно оволодіти способами визначення теми й основної думки тексту, структурування матеріалу, формулювання мети й завдань, добору аргументів, логічного поєднання частин тексту, використання термінології та мовних засобів наукового стилю. Не менш важливим є редагування тексту, оскільки здобувач освіти виявляє й усуває лексичні, граматичні, синтаксичні, стилістичні та логічні помилки.

Особливу увагу доцільно приділяти формуванню навичок роботи з мовними нормами. У професійному мовленні вчителя важливо забезпечити правильність, точність, логічність, доречність, доступність і виразність висловлювання. Для майбутнього вчителя початкових класів важливим є також уміння поєднувати наукову точність із доступністю мовлення. Професійно компетентний педагог має вміти трансформувати наукову інформацію відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, добирати зрозумілі мовні конструкції, пояснювати терміни та забезпечувати логічність і послідовність викладу.

Значущим засобом формування культури наукової мовлення є залучення здобувачів освіти до різних видів науково-комунікативної діяльності. Ефективними можуть бути підготовка тез і доповідей, написання анотацій, рецензування наукових текстів, редагування фрагментів професійних матеріалів, підготовка мультимедійних презентацій, участь у дискусіях, наукових семінарах

і конференціях. Такі види діяльності створюють умови для практичного застосування мовних знань та поступового переходу від навчально-репродуктивної до самостійної професійної діяльності.

Доцільним є використання проблемних, інтерактивних, проєктних та інформаційно-цифрових технологій. Зокрема, продуктивними можуть бути завдання на порівняння нормативних і ненормативних мовних конструкцій, редагування наукового тексту, визначення типу мовної помилки, добір аргументів, створення структурно-логічної схеми наукового повідомлення, підготовку усного виступу та його самооцінювання.

Окремого значення набуває формування академічної доброчесності. Майбутній учитель має усвідомлювати відповідальність за достовірність інформації, самостійність виконання наукових робіт, правильність використання цитат і посилань на джерела. Відповідне ставлення до академічного тексту є важливою складовою професійної культури педагога, оскільки в подальшій професійній діяльності вчитель не лише використовує інформацію, а й формує в учнів відповідальне ставлення до знань, авторства та результатів інтелектуальної діяльності.

Отже, формування наукової культуромовної компетентності майбутніх учителів початкових класів доцільно розглядати як цілісний процес розвитку знань, умінь, способів діяльності та ціннісних установок, необхідних для нормативного, точного, логічного, доречного й етично відповідального використання української мови у професійній та науковій комунікації. Ефективність цього процесу забезпечується системним поєднанням мовної теорії з практикою професійної та наукової комунікації, залученням здобувачів освіти до створення й редагування текстів, розвитку усного мовлення, роботи з термінологією, участі в науковій дискусії та дотримання принципів академічної доброчесності. Результатом має стати сформована здатність майбутнього вчителя використовувати українську мову як засіб професійної, педагогічної та наукової комунікації, а також створювати в початковій школі якісне мовленнєве середовище.

Список використаних джерел

1. Гарбар І. В., Гарбар А. І. Наукова комунікація як складова фахової діяльності : методичні вказівки. Миколаїв : НУК, 2023. 84 с.
2. Горошкіна О., Груба Т. Українська наукова мова: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2023. 108 с.
3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 21.09.2026).
4. Кузнецова Г. П., Корчова О. М. Комунікативістика й академічна культура в підготовці фахівців освітньої галузі: межі перетину та впливу. *Наукові інновації та передові технології* (Серія Педагогіка). Київ, 2025. Вип. 6 (46). С. 1060–1075.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

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

Ключові слова: *штучний інтелект, Нова українська школа, пізнавальна діяльність, цифрові моделі, рефлексія.*

Поширення технологій штучного інтелекту змінює інформаційне середовище сучасної освіти та способи взаємодії учнів із навчальним матеріалом. У Новій українській школі освітній процес орієнтований на активну участь здобувача освіти, розвиток самостійності, уміння працювати з інформацією, застосовувати знання та виконувати практичні завдання. Генеративні системи штучного інтелекту розширюють доступ до інформаційних ресурсів, дають можливість отримувати пояснення, приклади, різні варіанти представлення матеріалу, допомагають структурувати інформацію та створювати цифровий контент. Зміна інформаційного середовища позначається і на характері пізнавальної діяльності учнів, оскільки дедалі більшого значення набувають уміння ставити запитання, аналізувати отримані відомості, перевіряти їх та використовувати для формування власного результату [1; 4; 5].

Пізнавальну діяльність учнів доцільно розглядати як послідовність розумових і практичних дій, спрямованих на сприймання, осмислення, аналіз та застосування навчальної інформації. До її змісту належать постановка запитань, пошук і добір відомостей, порівняння, встановлення зв’язків, висунення припущень, перевірка отриманих результатів, формулювання висновків та рефлексія. У такій діяльності важливим є рівень самостійності учня, характер навчального завдання та можливість застосувати набуті знання у новій ситуації. Такий підхід відповідає орієнтації НУШ на діяльнісне навчання та розвиток здатності здобувача освіти самостійно працювати з навчальним змістом [5].

Штучний інтелект може підтримувати окремі етапи цієї діяльності, розширюючи способи роботи учня з навчальною інформацією. Здобувач освіти звертається до системи з конкретним запитанням, отримує пояснення або кілька варіантів відповіді, порівнює їх, уточнює зміст і використовує опрацьований матеріал для подальшої роботи. У такій організації взаємодія із ШІ стає частиною пізнавальної діяльності та пов’язується з виконанням конкретних навчальних дій. Результативність такого використання визначається змістом завдання та характером самостійної роботи учня з отриманою інформацією [2].

Важливим елементом пізнавальної діяльності є постановка запитань. Під час взаємодії із системою штучного інтелекту учень повинен визначити проблему, сформулювати запит і конкретизувати інформацію, яку необхідно отримати. У процесі роботи відповідь системи може стати підставою для нового запитання, уточнення або зміни початкового запиту. Така взаємодія передбачає

послідовне осмислення навчальної проблеми та сприяє розвитку вміння формулювати запитання відповідно до мети діяльності [2].

Наступним етапом пізнавальної діяльності є опрацювання отриманої інформації. Учень може аналізувати запропоновані системою ШІ алгоритми, порівнювати кілька способів розв'язання завдання, визначати послідовність дій, виявляти помилки та встановлювати зв'язки між окремими елементами інформаційної моделі. Під час розв'язання задач з інформатики така діяльність може передбачати аналіз умови, визначення необхідних даних, встановлення залежностей між ними, вибір способу розв'язання та перевірку отриманого результату. Взаємодія із системою ШІ може використовуватися для порівняння різних варіантів алгоритму або пояснення окремих етапів його виконання, після чого учень аналізує запропонований матеріал і визначає доцільність його використання. У процесі такої роботи учень переходить від отримання інформації до її аналізу, перевірки та застосування для самостійного розв'язання навчальної задачі [2].

Опрацювання інформації потребує її подальшої перевірки та оцінювання. Учні можуть зіставляти відповіді системи ШІ з підручником, навчальними матеріалами, результатами власних спостережень, даними досліду чи іншими джерелами. У разі виявлення розбіжностей учень уточнює інформацію, шукає додаткові пояснення та визначає обґрунтованість різних варіантів. Така робота спрямована на формування вміння оцінювати достовірність цифрової інформації, розуміти межі застосування систем штучного інтелекту та відповідально використовувати результати їхньої роботи [2].

Подальше ускладнення пізнавальної діяльності пов'язане з переходом до дослідження явищ і процесів. Цифрові моделі й симуляції дають можливість спостерігати перебіг процесів, змінювати параметри та порівнювати результати. Зокрема, симуляції PhET University of Colorado Boulder дають можливість організовувати дослідження фізичних явищ через зміну параметрів моделі та спостереження за результатами. Штучний інтелект у такій діяльності може використовуватися для формулювання запитань, пошуку можливих пояснень результатів, порівняння припущень та підготовки матеріалу для подальшого обговорення. У центрі залишається діяльність самого учня, який спостерігає, порівнює, пояснює та формулює висновок [3].

Описана послідовність пізнавальних дій має враховуватися під час конструювання навчального завдання з використанням штучного інтелекту. Зміст такого завдання доцільно спрямовувати на самостійну роботу учня з отриманою інформацією: формулювання проблеми, постановку запитання, аналіз запропонованого матеріалу, його перевірку за іншими джерелами, уточнення окремих положень, формування власного рішення та представлення результату у вигляді освітнього продукту. За такої побудови взаємодія із ШІ включається в послідовність пізнавальних дій і стає частиною навчальної діяльності учня [2; 5].

Особливу роль у такій організації освітнього процесу відіграє вчитель. Педагог визначає освітню мету, добирає зміст завдання, установлює спосіб використання цифрового інструменту та визначає ті пізнавальні дії, які має

виконати учень. Під час роботи з результатами, створеними системою ШІ, учитель спрямовує учнів на порівняння інформації, аргументацію власних висновків і дотримання правил відповідального використання цифрового контенту. Методичні рекомендації МОН України наголошують на необхідності педагогічно доцільного застосування технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти [6].

Спосіб взаємодії з ШІ визначається змістом навчання, складністю завдання та віковими особливостями учнів. Для різних навчальних ситуацій можуть використовуватися різні форми взаємодії із системою: постановка запитання, отримання пояснення, порівняння варіантів, уточнення інформації, підготовка матеріалу для обговорення або допомога у створенні власного освітнього продукту. Вибір інструменту та форми роботи має відповідати конкретній пізнавальній дії, яку виконує здобувач освіти. Такий підхід дає змогу включати штучний інтелект у структуру навчальної діяльності без втрати її самостійного та діяльнісного характеру [4; 5].

Отже, використання штучного інтелекту в Новій українській школі розширює можливості організації пізнавальної діяльності учнів у роботі з інформацією, запитаннями, цифровими моделями та власними освітніми продуктами. Центральним у такій взаємодії є послідовне виконання учнем пізнавальних дій: постановка проблеми, формулювання запитання, опрацювання інформації, її аналіз і перевірка, уточнення, формування власного рішення, створення результату та рефлексія. Педагогічна цінність штучного інтелекту визначається його місцем у цій послідовності та характером навчального завдання. За відповідної організації освітнього процесу ШІ може підтримувати активну пізнавальну діяльність учнів і сприяти формуванню вміння самостійно працювати з цифровою інформацією, оцінювати її та застосовувати у навчальних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. European Commission. Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting education and training for the digital age. Brussels: European Commission. 2021. URL: https://surl.li/qmjymw (дата звернення 10.09.2026).
2. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2020. P. 1–16. URL: https://doi.org/10.1145/3313831.3376727
3. Губенко В. Штучний інтелект у навчанні природничих дисциплін. *Педагогічні науки*. 2022. № 6. С. 113-119.
4. Кабінет Міністрів України. *Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р "Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні"*. URL: https://surl.lt/dksgjk (дата звернення 10.09.2026).
5. Концепція Нової української школи. URL: http://surl.li/fcoi (дата звернення 10.09.2026).
6. Лист МОН № 1/9521-24 від 01.10.2024 "Про методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах

загальної середньої освіти". Міністерство освіти і науки України. URL: https://surl.li/qsfcfb (дата звернення 10.09.2026).

ВІЙНА ЯК КРИЗОВИЙ СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Макарова Тетяна Михайлівна,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету

***Ключові слова**: цінності, ціннісні орієнтації, трансформація.*

Війна є потужним кризовим соціокультурним чинником, який змінює життєвий досвід людини, її уявлення про безпеку, майбутнє, відповідальність, родину, державу, свободу та власну роль у суспільстві. Для української молоді воєнна реальність стала середовищем дорослішання, навчання, професійного вибору й особистісного становлення. Вона вплинула на освітні плани, мобільність, соціальні зв'язки, емоційний стан, життєві очікування й систему цінностей. Д. Бибик досліджує ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану й показує, що воєнні події посилюють роль безпеки, патріотизму, соціальної відповідальності, підтримки близьких і готовності до участі в житті громади [1, с. 43-54].

Трансформація цінностей у період війни відбувається через зіткнення молодої людини з досвідом небезпеки, втрат, переміщення, руйнування звичних планів, тривоги за близьких, обмеження освітніх і професійних можливостей. Водночас війна активізує процес переоцінки життєвих пріоритетів. Те, що раніше могло сприйматися як звичне – безпека, здоров'я, дім, родина, навчання, спілкування, свобода пересування, мирне майбутнє, набуває більшого суб'єктивного значення. К. Журба розглядає війну як чинник впливу на смисложиттєву сферу підлітків і підкреслює, що кризові події змінюють уявлення про цілі, сенс життя, відповідальність і ставлення до майбутнього [2, с. 105-109].

Однією з провідних цінностей у воєнний період стає безпека. Вона охоплює фізичний захист, збереження здоров'я, стабільність родини, надійність соціального оточення, захищеність держави, психологічний спокій і можливість планувати майбутнє. Для молоді безпека набуває подвійного змісту. На особистому рівні вона пов'язана із захистом себе, близьких людей, дому, навчання, професійних планів і життєвої перспективи. На громадянському рівні безпека асоціюється з незалежністю країни, перемогою, довірою до захисників, єдністю суспільства, відновленням держави та відповідальністю за спільне майбутнє. О. Вакуленко та А. Бутенко, аналізуючи ціннісні орієнтації українців в умовах повномасштабного вторгнення, показують посилення ролі безпеки, солідарності, допомоги, національної єдності та відповідальності [3, с. 150-156].

Війна також впливає на цінність родини й близьких стосунків. У кризових

умовах молодь частіше переосмислює важливість підтримки, турботи, довіри, емоційної близькості, взаємодопомоги та спільного подолання труднощів. Родина стає джерелом психологічної опори, відчуття захищеності й належності, а дружні зв'язки допомагають адаптуватися до нестабільності, зменшувати самотність і зберігати віру у майбутнє. Для багатьох молодих людей щоденний контакт із близькими, можливість отримати пораду, підтримку або просту присутність іншої людини набувають більшої ваги, ніж матеріальні чи статусні показники. Л. Ляховець, досліджуючи уявлення студентської молоді про щастя в умовах військової агресії, показує, що щастя дедалі частіше пов'язується зі збереженням близьких людей, здоров'ям, миром, стабільністю й можливістю жити у безпечному середовищі [4, с. 133-139]. Це свідчить про зміщення молодіжних пріоритетів від зовнішніх маркерів успіху до базових життєвих опор.

В умовах війни посилюється цінність громадянської ідентичності. Молодь гостріше усвідомлює власну належність до українського суспільства, роль мови, культури, історичної пам'яті, державності, свободи, гідності та солідарності. Ця ідентичність проявляється через інтерес до української історії, підтримку військових і волонтерських ініціатив, участь у громадському житті, свідоме використання української мови, готовність допомагати іншим і відчуття причетності до долі країни.

Молоді люди одночасно прагнуть навчатися, розвиватися, будувати стосунки, професійно реалізовуватися й жити повноцінним життям, але стикаються з тривогою, втратами, небезпекою, вимушеними обмеженнями та невизначеністю майбутнього. Через це виникає внутрішня напруга між особистими планами й вимогами воєнної реальності. Смислова робота допомагає молодій людині зберігати внутрішню опору через навчання, допомогу іншим, підтримку близьких, участь у громадських ініціативах, професійне зростання та усвідомлення власної причетності до майбутнього України.

У молодому віці ця криза може пришвидшувати особистісне дорослішання, посилювати рефлексію, спонукати до перегляду життєвих планів і робити вибір більш усвідомленим. Водночас вона здатна спричиняти втому, тривожність, зниження навчальної мотивації, труднощі з плануванням і відчуття нестабільності.

Одним із таких ресурсів є життєстійкість. У структурі ціннісних орієнтацій життєстійкість підтримується цінностями, які надають людині відчуття сенсу, відповідальності й майбутньої перспективи. До них належать родина, освіта, професійна реалізація, допомога людям, громадянська позиція, віра у власні можливості, прагнення до особистого розвитку та участь у відновленні країни. Війна впливає на психічне здоров'я молоді, а це безпосередньо позначається на стабільності її ціннісної системи. Тривалий стрес, тривожність, емоційне виснаження, втрати, вимушені зміни місця проживання, порушення навчального ритму й невизначеність майбутнього можуть послаблювати відчуття контролю над життям, знижувати мотивацію та ускладнювати планування.

Для української молоді в умовах війни особливо важливим стає питання майбутнього. Воєнна реальність руйнує відчуття прогнозованості, змушує

переглядати навчальні плани, професійні цілі, місце проживання, родинні перспективи, уявлення про особисту безпеку та життєву стабільність. Молоді люди частіше поєднують прагнення до самореалізації з потребою у захисті, підтримці, мирі, зрозумілому життєвому маршруті й можливості впливати на власне завтра. Це свідчить, що майбутнє для молоді стає водночас особистим планом і частиною ширшого бачення відновлення країни, збереження людських зв'язків та побудови стабільного життя після кризових подій.

Дослідники показують, що воєнні події посилюють роль громадянської належності, національної єдності, соціальної відповідальності та культурної самоідентифікації. Для українських студентів це означає, що особисте майбутнє все тісніше пов'язується з майбутнім країни. Професійний вибір, навчання, волонтерство, соціальна активність і психологічна підтримка інших можуть сприйматися як форма участі у відновленні суспільства, збереженні людських зв'язків і зміцненні української спільноти.

Важливим наслідком війни є переоцінка цінності свободи. До війни свобода могла асоціюватися переважно з індивідуальним вибором, самовираженням, мобільністю, незалежністю від обмежень. У воєнний період вона набуває громадянського й національного змісту: свобода держави, право на власну культуру, мову, територію, майбутнє, гідність і самостійний розвиток.

Ще однією помітною зміною є посилення цінності психологічної підтримки. Молодь дедалі частіше усвідомлює важливість ментального здоров'я, емоційної саморегуляції, довірливого спілкування, підтримки друзів, родини й фахівців. В умовах війни психологічна підтримка сприймається як ресурс збереження внутрішньої рівноваги, навчальної активності, здатності приймати рішення, долати тривогу та адаптуватися до змінених життєвих обставин.

В умовах війни частина молоді може переживати зниження мотивації, втому, апатію, труднощі з плануванням, страх майбутнього. Проте інша частина демонструє активізацію цінностей розвитку, професійної користі, допомоги, національної ідентичності та відповідальності.

Це важливо для розуміння конструктивних ціннісних орієнтацій молоді, оскільки вони проявляються не тільки у декларуванні важливих ідей, а й у повсякденних діях.

Соціокультурна трансформація цінностей української молоді в умовах війни проявляється у кількох взаємопов'язаних напрямах:

1) зростає роль безпеки, здоров'я, миру, стабільності, захищеності родини й передбачуваності майбутнього;

2) посилюються родинні, дружні та підтримувальні цінності, зокрема турбота, довіра, взаємодопомога, емоційна близькість і збереження значущих соціальних зв'язків;

3) актуалізуються громадянські й національні орієнтири: свобода, гідність, солідарність, державність, відповідальність, мова, культура та причетність до майбутнього України;

4) змінюється ставлення до особистого майбутнього: молодь частіше поєднує власні життєві плани з потребою у стійкості, адаптації, активності й участі у суспільному відновленні;

5) трансформується професійна мотивація: професія дедалі частіше оцінюється через її суспільну користь, можливість допомагати людям, підтримувати громаду й долучатися до відбудови країни;

6) зростає потреба у самоефективності, саморегуляції, соціальній підтримці та здатності зберігати активність у кризових обставинах.

Отже, війна є кризовим соціокультурним чинником, який істотно змінює структуру ціннісних орієнтацій української молоді. Вона посилює роль безпеки, родини, підтримки, громадянської ідентичності, свободи, гідності, професійної користі. Поряд із цим воєнна реальність створює психологічні ризики: тривогу, виснаження, втрату стабільності, труднощі з плануванням майбутнього й смислову напругу. За цих умов конструктивні ціннісні орієнтації можуть виконувати підтримувальну функцію, допомагаючи молоді зберігати внутрішню опору, життєву активність, зв'язок із близькими людьми та готовність брати участь у відновленні суспільства.

Список використаних джерел

1. Бибик Д. Д. Ціннісні орієнтації учнівської молоді України в умовах воєнного стану. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2022. Вип. 26, кн. 1. С. 43-54. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-43-54.

2. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка.* 2022. Т. 110, № 2. С. 105-109. URL: https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/457 (дата звернення: 04.03.2026).

3. Вакуленко О. Л., Бутенко А. К. Ціннісні орієнтації українців в умовах повномасштабного вторгнення. *Габітус.* 2025. Вип. 77, т. 2. С. 150-156. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.77.2.28

4. Ляховець Л. О. Особливості уявлень студентської молоді про щастя в умовах військової агресії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2023. Т. 34(73), № 1. С. 133-139. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/22

ФОРМУВАННЯ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Малофеєва Ольга Олександрівна,
асистентка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету

***Ключові слова**: нейропедагогіка, нейропедагогічна грамотність, підготовка майбутнього вчителя початкової школи.*

Останнім часом дедалі актуальнішою стає потреба в переосмисленні змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з метою формування нейропедагогічної грамотності як здатності свідомо застосовувати

під час проєктування освітнього процесу знання щодо нейрофізіологічних механізмів навчання.

Це питання є предметом активного обговорення серед українських і зарубіжних науковців. Зокрема, інтеграцію нейропедагогіки в систему професійної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано в працях Ґ. Бен-Єгуди, Е. Ґробґельд, О. Ельґаві-Гершлер, І. Шварц-Серебро та ін. Ними визначено нейропедагогіку як міждисциплінарне поле на межі нейробіології, психології й освіти, задля поглиблення теоретичного й прикладного розуміння процесів навчання та викладання. Вітчизняні вчені (О. Білєр, О. Васько, В. Решетняк та ін.) розглядають нейропедагогіку як основу інноваційних технологій підготовки вчителя початкових класів, яка має посилювати їхню методичну підготовку. Важливим внеском також є праці Н. Дудник, В. Коваль, Л. Колток, Н. Притулик, Н. Стрілецької, О. Шаран та ін.

Аналіз зазначених джерел дає підстави розглядати нейропедагогічну грамотність майбутнього вчителя початкової школи як наскрізну інтегративну характеристику, що формується поетапно і має кілька взаємопов'язаних складових. Розкриття сутності цих складових становить мету цієї публікації.

Перша складова – психофізіологічна обізнаність. Спираючись на положення О. Кокуна про закономірності нервово-психічної регуляції діяльності та резерви адаптаційних можливостей людини, майбутній учитель має розуміти, чому дитина 6–10 років фізіологічно не здатна утримувати довільну увагу так довго, як дорослий; чому надмірне навчальне навантаження без пауз призводить не до кращого засвоєння, а до виснаження адаптаційного ресурсу нервової системи; як чергування видів діяльності (рухової, мовленнєвої, зорової) підтримує оптимальний функціональний стан мозку впродовж уроку [4]. Ця складова закладає базу для більш обґрунтованого планування навчального навантаження учнів початкової школи.

З цього випливає друга складова – необхідність розвитку в майбутніх учителів діагностичних навичок, тобто вмінь виявляти індивідуальні нейрокогнітивні особливості учнів: домінантність півкулі, тип сприйняття інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний), швидкість переключення уваги, особливості робочої пам'яті [5], щоб ураховувати ці особливості дітей для планування уроків.

Третя складова – проєктувально-технологічна компетентність – здатність перетворювати нейрофізіологічне й діагностичне знання на конкретні методичні рішення. Ця компетентність дає можливість диференціювати завдання за типом сприйняття, будувати структуру уроку з урахуванням фаз працездатності мозку, використовувати активні паузи й зміну модальностей подання матеріалу. Саме такий диференційований підхід О. Білєр зі співавторами визначають як найважливіший нейропедагогічний чинник побудови ефективного інноваційного заняття [2].

Заключною частиною нейропедагогічної грамотності можна визначити рефлексивно-стратегічну складову, пов'язану з усвідомленням учителем власної ролі як «агента змін» у розвитку мозку дитини. І. Шварц-Серебро зі співавторами наголошують, що педагог безпосередньо впливає на нейрокогнітивний розвиток

учнів, і пропонують формувати цю складову через три взаємодоповнювальні шляхи: впровадження інноваційних практик у самій педагогічній освіті (щоб студент навчався за тими ж принципами, які згодом застосовуватиме); залучення майбутніх учителів до нейропедагогічних досліджень (не лише споживання готового знання, а й участь у його виробленні); прямий, системний виклад нейронаукових основ навчання в програмах підготовки, а не фрагментарне їх згадування в межах психології чи дидактики [1].

Варто зазначити, що ці чотири складові є не відокремленими елементами, а взаємозалежними. Ґрунтовне психофізіологічне знання уможливлюють якісну діагностику. Вона стає основою для моделювання ефективного уроку. Реалізація цього уроку та практична апробація запланованих технологій і методичних прийомів генерують дані для рефлексії з подальшим удосконаленням нейропедагогічної грамотності.

Отже, нейропедагогічна грамотність майбутнього вчителя початкової школи є багатокомпонентною структурою, що охоплює психофізіологічну обізнаність, діагностичну, проєктувально-технологічну та рефлексивно-стратегічну компетентності, які формуються не паралельно, а в тісному циклічному взаємозв’язку. Перспективним напрямом практичної реалізації цієї ідеї є розроблення окремої навчальної дисципліни в програмі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, в межах якої послідовно й системно можна розвивати кожну з цих складових.

Список використаних джерел

1. Shvarts-Serebro I., Ben-Yehudah G., Elgavi-Hershler O., Grobgeld E., Katzof A., Luzzatto E., Shalom M., Zohar-Harel T. Agents of change: integration of neuropedagogy in pre-service teacher education. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1369394. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1369394
2. Bilier O., Reshetniak V., Vasko O., Drokina A., Klanichka Yu., Barda S. Innovative Learning Technologies for Future Elementary School Teachers in the Context of Neuropedagogy. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2023. Vol. 14, No. 4. P. 66–81. https://doi.org/10.18662/brain/14.4/492?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
3. Koval V., Prytulyk N., Sharan O., Streletska N., Dudnyk N., Koltok L. Neuropedagogical Technologies for Training Future Primary School Teachers. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2025. Vol. 16, Suppl. 1. P. 27–40. URL: https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1753/2168
4. Кокун О. М. Психофізіологія: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
5. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ФАКУЛЬТЕТУ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Матвієнко Ірина Андріївна, старша викладачка кафедри практичної психології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Ключові слова: *складники освітнього середовища; майбутні вихователі, психологи, вчителі початкових класів; соціопрофесійна суб'єктність.*

Новітня парадигма розвитку вищої педагогічної та гуманітарної освіти в умовах сучасних суспільно-політичних та геополітичних викликів висуває якісно нові вимоги до фахівців соціономічної сфери – професій типу «людина – людина» (учителів початкових класів, вихователів закладів дошкільної освіти, практичних психологів, соціальних педагогів). Суспільство потребує випускників, спроможних діяти як самостійні носії соціальної та професійної ініціативи, здатних до збереження соціокультурної ідентичності, прийняття відповідальних рішень та ефективної взаємодії в динамічному середовищі [2].

У цьому контексті особливої наукової та практичної ваги набуває феномен соціопрофесійної суб’єктності майбутніх фахівців, що відображає рівень їхньої особистісно-кваліфікаційної зрілості, усвідомлення власної суспільної місії та здатності до перетворювальної діяльності. Саме в контексті соціономічних професій суб'єктність характеризується як здатність не просто виконувати інструкції, а бути активним автором своєї професійної діяльності, самостійно приймати рішення, емпатично взаємодіяти, нести відповідальність та рефлексувати. Водночас у практиці вищої школи спостерігається суперечність між високими вимогами до соціопрофесійної активності фахівців соціономічного профілю та недостатньою системністю використання ресурсу освітнього середовища факультету як цілісного освітньо-виховного та соціокультурного комплексу.

Загальновідомо, що освітнє середовище факультету виступає фундаментальним простором розвитку соціопрофесійної активності здобувачів вищої освіти. Структурно-функціональна організація просторово-середовищного ресурсу Педагогічного факультету об’єднує чотири ключові взаємопов’язані блоки. Перший – *навчально-академічний блок* – виступає когнітивно-смисловим фундаментом формування суб’єктності через змістове наповнення освітньо-професійних програм, за якими готують майбутніх вихователів, практичних психологів, вчителів початкової школи. Саме зміст освітніх компонентів та виробничих практик сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти ціннісного розуміння власної суспільної місії, забезпечуючи усвідомлену участі в житті соціуму через фахову орієнтацію [2].

Дидактико-технологічний блок – системний компонент освітнього середовища, який об'єднує методи навчання, навчальні матеріали та цифрові інструменти для забезпечення ефективного освітнього процесу, тобто виконує інфраструктурно-інструментальну роль. Він охоплює все те, що забезпечує

теоретичну та практичну підготовку студента поза безпосереднім контактом із викладачем в аудиторії. Сюди входять: електронні навчальні курси (на платформах типу MOODLE, Google Classroom), цифрові підручники, відеолекції, онлайн-тести, тренажери, інтерактивні завдання та методичні рекомендації. Переконані, що інтеграція мультимедійних технологій та цифрових засобів комунікації в процес фахової підготовки здобувачів вищої освіти розширює межі вияву їхньої соціопрофесійної активності, дозволяючи візуалізувати, репрезентувати та поширювати освітні й соціальні здобутки [3; 4].

Аудиторний блок – простір і час безпосередньої (синхронної) взаємодії викладача та здобувачів освіти. Це класичні або віртуальні лекції, семінари, лабораторні роботи, круглі столи та дискусії, які відбуваються «тут і зараз» (як наживо в класі/аудиторії, так і синхронно через Zoom чи MS Teams). У цьому зв'язку можна констатувати, що він забезпечує інтерактивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, відпрацювання комунікативних та фахових кейсів безпосередньо під час освітнього процесу.

Останній складник – *позааудиторний виховний блок* – виступає практично-орієнтованим майданчиком для остаточної актуалізації та внутрішнього засвоєння соціального потенціалу обраної спеціальності через формування ціннісних орієнтирів особистості [2]. Це, передусім, соціалізація (особливо першокурсників), формування soft skills, розвиток емоційного інтелекту, лідерських навичок, здійснення національно-патріотичного виховання, організація роботи гуртків, студентського самоврядування та волонтерської діяльності у позааудиторній роботі тощо.

Як свідчить багаторічний досвід роботи на посаді заступниці декана з роботи зі студентами, практична ефективність функціонування освітнього середовища факультету у межах описаних складників підтверджується добровільною участю багаточисленної кількості здобувачів соціономічних спеціальностей до системних соціокультурних та волонтерських ініціатив. Зокрема, залученням до міжнародних проєктів (зокрема ЮНЕСКО з підтримки нематеріальної культурної спадщини) [1]; діяльністю культурно-просвітницьких осередків (наприклад, клубу «GO_PF»); опануванням традицій декоративно-ужиткового мистецтва (писанкарства) та організації культурологічних екскурсів для міжпоколінної передачі досвіду; патріотично-волонтерською, меморіальною та мистецькою діяльністю (проведення міжнародних фотовиставок, створення арт-об'єктів на основі гільз та тубусів від артилерійських снарядів з нанесенням традиційного орнаменту). На нашу думку, систематична добровільна участь у таких ініціативах забезпечує поетапний перехід від загальної соціальної активності здобувачів до зрілої *соціопрофесійної суб'єктності*, за якої майбутній фахівець усвідомлює себе автономним, ініціативним і відповідальним творцем власної професійної та суспільної діяльності.

Таким чином, освітнє середовище факультету є багаторівневим просторово-середовищним ресурсом, що детермінує процес формування соціопрофесійної суб'єктності фахівців соціономічної сфери. Синергетичний зв'язок навчально-академічного, дидактико-технологічного, аудиторного та позааудиторного

виховного блоків забезпечує поступовий поступ особистості від первинних виявів соціальної активності до фахово спрямованої суб'єктної позиції.

Список використаних джерел

1. Литовченко В., Дем'ян В. Навчатися та вчитися за допомогою живої спадщини в Україні : метод. посіб. / за підтримки ЮНЕСКО. Київ, 2023. 112 с. URL: https://bit.ly/4kkLrou
2. Матвієнко О., Матвієнко І. Освітнє середовище закладів вищої освіти як чинник розвитку соціальної активності студентів. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 5 (2). С. 248–256.
3. Kolesnikov O. Y., Biloshchytskyi A. O., Faizullin A. R. Elaboration of theoretical foundations for the creation of the educational environment of the educational institution. *Applied Aspects of Information Technology*. 2020. Vol. 3, No. 2. P. 32–43. DOI: https://doi.org/10.15276/aait.02.2020.2
4. Kotiash I, Shevchuk I., Borysonok M., Matviienko I., Popov M., Terekhov V., Kuchai O. Possibilities of Using Multimedia Technologies in Education. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security.* 2022. Vol. 22, No. 6. P. 727–732. DOI: https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.91

МИСТЕЦЬКІ ПРАКТИКИ АРТТЕРАПІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ: ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

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

Ключові слова: *арттерапія, кризові виклики, мистецькі практики, молодші школярі, педагогічні засади, початкова школа, практичний інструментарій.*

Сучасна початкова школа функціонує в умовах суттєвих суспільних трансформацій, що безпосередньо позначаються на організації освітнього процесу та характері взаємодії його учасників. Воєнні дії, вимушені перерви в навчанні, повітряні тривоги, зміна звичного освітнього середовища, дистанційний і змішаний формати навчання, інформаційне перевантаження та нестабільність повсякденного життя створюють для дітей молодшого шкільного віку додаткові освітні й емоційні труднощі. За таких обставин особливого значення набуває пошук педагогічних засобів, які дають змогу підтримувати дитину в освітньому процесі, зберігати її активність, зацікавленість навчанням, можливості самовираження та позитивного емоційного включення у взаємодію.

Одним із перспективних напрямів такої педагогічної підтримки є використання мистецтва та арттерапевтичних практик. Педагогічний потенціал арттерапії в умовах кризових викликів доцільно розглядати передусім через

можливості мистецької діяльності як природної для дитини форми активності. Молодший школяр часто легше виражає своє ставлення до подій, людей, навчальних ситуацій і власного досвіду не шляхом вербального пояснення, а через колір, образ, рух, музику, ритм, слово, театралізацію чи створення художнього продукту. Саме тому мистецька діяльність може стати педагогічним посередником між внутрішнім досвідом дитини та освітньою ситуацією.

Суттєвого значення набуває інтегративність арттерапевтичних практик. Мистецька діяльність може органічно поєднуватися зі змістом різних освітніх галузей, не перетворюючись на ізольований елемент уроку. Наприклад, музично-ритмічні вправи можуть використовуватися під час мовно-літературного чи математичного навчання, образотворчі завдання – під час опрацювання природничого матеріалу, театралізація – у процесі роботи з художнім текстом, а колажування – під час інтегрованого вивчення теми. Такий підхід відповідає сучасному розумінню освітнього процесу як цілісної діяльності, у якій знання, практичний досвід, творчість й особистісний розвиток взаємопов'язані.

Мистецькі практики арттерапії, які можуть бути адаптовані до умов початкової школи, охоплюють різні види художньої діяльності. Розглянемо деякі з них.

Одну з провідних груп становлять *образотворчі практики*: вільне малювання, малювання за музичним супроводом, кольорові асоціації, створення тематичних композицій, колажування, робота з природними матеріалами, графічна імпровізація. Наприклад, після прослуховування музичного твору учням можна запропонувати передати його характер за допомогою ліній, кольорів і форм, не ставлячи за мету створення реалістичного зображення. У такому випадку увага дитини перемикається на сприймання, образне мислення та власну інтерпретацію. «Малюнок виступає ефективним інструментом, адже завдяки ньому, особа може вільно висловити свої думки, почуття та переживання через мову образів, символів та кольорів, а також вивільнитися від негативних переживань та «змалювати» своє ставлення до оточуючої дійсності» [2, с. 15].

Другу групу становлять *музичні арттерапевтичні практики*. Для початкової школи особливо доступними є слухання музики з подальшим образним відгуком, ритмічна імпровізація, відтворення простих ритмічних моделей, музично-рухові вправи, вокальна імпровізація, створення звукових картин, використання дитячих музичних інструментів. Такі вправи сприяють розвитку слухового сприймання, ритмічності, уваги, координації та творчої ініціативи.

Третю групу становлять *театрально-ігрові практики:* рольова імпровізація, пантоміма, інсценізація, створення та відтворення коротких діалогів, театралізоване читання, робота з уявним персонажем. Їх педагогічний потенціал пов'язаний із можливістю діяти в умовній ситуації, змінювати позицію, експериментувати з голосом, інтонацією, жестом і рухом. Особливо продуктивними такі практики є під час роботи з літературними творами, моральними ситуаціями та інтегрованими темами.

Окремий напрям становлять *тілесно-рухові практики,* у яких художня діяльність поєднується з рухом. Це можуть бути рухові імпровізації під музику,

відтворення характеру музичного образу за допомогою рухів, ритмічні вправи, «дзеркальні» рухи в парах, пластичне моделювання образів. Окрім індивідуальної музикотерапії, активно використовується групова форма, де творчий потенціал учасників проявляється в спільній драматичній імпровізації, створенні музики, пісень, у грі на інструментах. «Активна участь в музично-терапевтичному сеансі школяра, який виражає свій емоційний стан в різноманітних видах мистецтва, призводить до утворення внутрішнього конфлікту, який був присутнім в його свідомості» [1].

Таблиця

Вид мистецької практики	**Основні засоби**	**Педагогічний потенціал**	**Приклади використання**
Образотворча	колір, лінія, форма, пляма, колаж	розвиток образного мислення, уяви, творчого самовираження	малювання під музику, кольорові асоціації, колаж
Музична	звук, ритм, тембр, мелодія, голос	розвиток слухового сприймання, уваги, ритмічності, емоційної виразності	ритмічна імпровізація, звукові картини, музично-рухові вправи
Театрально-ігрова	роль, слово, інтонація, жест, міміка	розвиток виразного мовлення, уяви, комунікативної активності	інсценізація, пантоміма, рольова імпровізація
Рухова	рух, пластика, ритм, координація	активізація уваги, розвиток координації, зниження статичної втоми	рухова імпровізація, «дзеркальні» рухи, пластичне моделювання

Зазначені мистецькі практики можуть бути реалізовані через систему доступних для молодших школярів вправ, які інтегруються в зміст уроків або використовуються як самостійні елементи освітньої діяльності. Показовим прикладом поєднання різних видів мистецької активності може бути вправа «Музика – колір – рух».

Учитель пропонує дітям уважно прослухати музичний фрагмент, не називаючи його характер та не нав’язуючи певних асоціацій. Після першого прослуховування кожна дитина обирає один або кілька кольорів, які, на її думку, відповідають музиці. Під час повторного прослуховування учні створюють на папері композицію з ліній, плям і простих форм. Після завершення малювання педагог пропонує дітям виконати один короткий рух, який, на їхню думку, найбільше відповідає створеному образу.

Застосування таких практик в умовах кризових викликів потребує особливої педагогічної делікатності. Не варто штучно спонукати дитину до розкриття особистих переживань або вимагати пояснення створеного нею художнього продукту. Учитель може запропонувати дитині описати малюнок, музику чи рух як творчий результат, однак право на мовчання, зміну завдання або інший спосіб участі має залишатися за учнем.

Таким чином, педагогічно доцільне використання арттерапевтичних мистецьких практик передбачає не механічне перенесення терапевтичних методик в освітній процес, а їх обґрунтовану адаптацію відповідно до завдань

початкової освіти. За такого підходу мистецтво стає не лише змістом навчання, а й особливим способом організації дитячої активності, творчого самовираження та педагогічної підтримки, що набуває особливої актуальності в умовах сучасних кризових викликів.

Список використаних джерел

1. Власова-Чмерук О. М., Грушевська М. І. Застосування арттерапевтичних технік в роботі з дитячою тривожністю 2020. URL: https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/49585 (дата звернення 10.09.2026).
2. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.–метод. посібник. Ч. 1. Львів, 2020. 232 с. URL : https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5e228a1-90c4-4f50-a1ba-276823fd245f/content (дата звернення 11.09.2026).

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»: ПРОБЛЕМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Приходько Наталія Анатоліївна, викладач вищої категорії, старший викладач ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *міжпредметні зв'язки, інтегроване навчання, «Я досліджую світ», початкова школа, міжпредметна інтеграція, ключові компетентності, інтегрований урок.*

Використання міжпредметних зв'язків та інтеграційних підходів в освітньому процесі не є новим для української педагогічної практики. Водночас реформування системи початкової освіти, оновлення змісту навчання, запровадження нового Державного стандарту, освітніх програм для учнів 1–4 класів, а також розроблення сучасних підручників і навчально-методичних посібників зумовили появу нових напрямів та змістових компонентів навчання. Це сприяло актуалізації проблеми реалізації міжпредметних зв'язків і міжпредметної інтеграції в умовах сучасної початкової школи.

Інтегрований курс «Я досліджую світ» посідає важливе місце в системі початкової освіти та спрямований на формування в учнів широкого спектра знань, умінь і навичок. Його зміст охоплює різні предметні галузі, що дає змогу школярам пізнавати навколишній світ у його взаємозв'язках через спостереження, дослідження та практичну діяльність. Вивчення курсу сприяє формуванню ключових компетентностей, розвитку творчого потенціалу, критичного мислення, пізнавальної активності та здатності самостійно

здобувати знання. Водночас він створює основу для подальшого опанування учнями окремих, більш спеціалізованих навчальних предметів.

Педагогічна стратегія розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, що ґрунтується на поступовому переході від наслідувальної діяльності до самостійного пошуку, дослідження та осмислення інформації, реалізується під час вивчення курсу «Я досліджую світ» і сприяє формуванню в учнів низки важливих компетентностей та ціннісних орієнтацій. Водночас недостатньо продумане поєднання різних компонентів змісту освіти в процесі інтегрованого навчання може негативно впливати на його якість та результативність у початковій школі. Зокрема, надмірно широка інтеграція, за якої відбувається механічне об'єднання змісту всіх або більшості освітніх галузей, може спричинити послаблення уваги до формування базових умінь і функціональної грамотності учнів, зокрема навичок читання, письма та виконання математичних операцій. Водночас залучення надмірної кількості інформації з різних галузей може призводити до перевантаження змісту навчання [2].

Проблемою також є формальне або випадкове поєднання окремих змістових компонентів без належного врахування програмових вимог кожної з інтегрованих предметних складових. Не сприяє повноцінній реалізації інтегративного підходу й фрагментарна організація навчальної діяльності, коли на одному уроці послідовно виконуються різнопланові завдання – читання, письмо, розв'язування математичних задач, ігрова діяльність тощо – без визначення спільної дидактичної мети та орієнтації на цілісний інтегрований результат. Такий підхід може нівелювати основну ідею інтегрованого навчання, яка полягає у встановленні змістових взаємозв'язків між різними компонентами освіти та формуванні в учнів цілісної картини світу.

Під час реалізації завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для запобігання можливим труднощам і недолікам доцільно спиратися на напрацьований досвід організації інтегрованого навчання. Зокрема, важливо враховувати основні характеристики інтегрованого уроку, серед яких: чітке та обґрунтоване визначення навчальної мети відповідно до змісту й очікуваних результатів; системний і структурований добір навчального матеріалу з урахуванням його оптимального обсягу; логічне поєднання та взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін; змістова насиченість та інформативність навчального матеріалу; педагогічна доцільність інтегрування окремих компонентів змісту освіти; забезпечення взаємозв'язку між інтегрованими складовими задля досягнення цілісного освітнього результату.

Доцільним є використання різноманітних методів і прийомів навчання, які сприяють ефективній організації інтегрованих уроків: проблемне навчання (створення проблемних ситуацій, які спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності, самостійного пошуку та обґрунтування способів розв'язання проблем); рольові ігри (відтворення змодельованих життєвих ситуацій, що дає змогу учням практично застосовувати набуті знання та краще усвідомлювати навчальний матеріал); проєктну діяльність (залучення учнів до пошукової та дослідницької роботи, формування вмінь аналізувати інформацію, розв'язувати практичні завдання й презентувати результати власної діяльності); метод

«мозкового штурму» (організація колективного пошуку можливих ідей та рішень, що стимулює творче й нестандартне мислення учнів); метод «сенквейну» (систематизація та узагальнення опрацьованого матеріалу шляхом його стислого творчого представлення); інтерактивні вправи (застосування сучасних форм і технологій навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, підвищення мотивації та залученості учнів до освітнього процесу) [1].

Належну увагу приділяти структурі інтегрованого уроку, яка передбачає послідовне проходження трьох взаємопов'язаних етапів: мотиваційно-вступного, основного та підсумкового. На першому етапі актуалізуються наявні знання учнів, формулюється мета діяльності та створюється мотиваційна основа для опрацювання нового матеріалу. Основний етап передбачає безпосереднє засвоєння навчального змісту через поєднання знань із різних освітніх галузей і застосування відповідних методів та прийомів інтегрованого навчання. На завершальному етапі здійснюється узагальнення й систематизація опрацьованого матеріалу, оцінювання результатів навчальної діяльності та формулювання учнями основних висновків.

Отже, ефективне встановлення міжпредметних зв'язків у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» залежить від комплексу взаємопов'язаних дидактичних умов. До них належать змістова актуальність і логічна цілісність навчальної теми, належний рівень професійної компетентності вчителя, активність та залученість учнів до освітнього процесу, різноманітність методів і засобів навчання, урахування індивідуальних освітніх потреб, поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю, реалізація міжпредметної інтеграції, а також відповідне матеріально-технічне забезпечення. Сукупне дотримання зазначених умов створює сприятливі передумови для розвитку ключових компетентностей молодших школярів і сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, здатної адаптуватися до вимог сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Крижевич Ю.О. Інтегровані уроки в сучасній початковій школі як цілісна система навчання учнів. URL: https://naurok.com.ua/prezentaciya-do-magistersko-roboti-integrovani-uroki-v-suchasniy-pochatkoviy-shkoli-yak-cilisna-sistema-navchannya-uchniv-472319.html (дата звернення: 19.09.2026)

2. Методичний порадник «Я досліджую світ. Я у світі»: навч. - метод. посіб. / Упоряд. Л. І. Іванова. Рівне: видавець О. Зень, 2020. 112 с. URL: http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/12070/1/%D0%AF%20%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B6%D1%83%D1%8E%20%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82.%20%D0%AF%20%D1%83%20%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96.pdf_%3D (дата звернення 19.09.2026)

СІМДЕСЯТ РОКІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГЛУХІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ: ТРАДИЦІЇ, НАСТУПНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

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

Ключові слова: *початкова освіта, підготовка вчителя, педагогічна освіта, Глухівський педагогічний інститут, педагогічні традиції, професійна підготовка, Нова українська школа.*

Сімдесят років – це не лише ювілейна дата. Це значний історичний період, упродовж якого формується і розвивається освітня традиція, змінюються підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів, утверджуються наукові школи, накопичується досвід поколінь викладачів і студентів. Для Глухівського педагогічного інституту 70-річчя відкриття підготовки вчителів початкових класів є особливо визначною подією, адже саме цей напрям упродовж десятиліть залишається одним із провідних у системі педагогічної освіти закладу.

Історія підготовки педагогічних кадрів у Глухові має значно глибше коріння. Вона бере початок від створення Глухівського учительського інституту в 1874 році, який став одним із важливих осередків педагогічної освіти на українських землях. У різні історичні періоди заклад змінював свій статус і назву, проте зберігав основне призначення – підготовку освіченого, професійно компетентного вчителя.

Особливе місце в цій історії посідає 1956 рік. Саме тоді Глухівський педагогічний інститут одним із перших в Україні розпочав підготовку вчителів початкових класів із вищою педагогічною освітою. Створення відповідного факультету було відповіддю на об'єктивну потребу суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах для початкової школи. Відкриття нового напряму стало важливим кроком у професіоналізації діяльності вчителя початкових класів.

Значення цієї події виходило далеко за межі організаційного створення нового факультету. Йшлося про утвердження принципово важливої ідеї: учитель початкової школи має отримувати спеціальну фундаментальну педагогічну підготовку, яка поєднує психолого-педагогічні знання, методичну майстерність, загальнокультурну освіченість і практичний досвід роботи з дітьми.

Упродовж наступних десятиліть система підготовки вчителів початкових класів постійно розвивалася. У 1972 році у структурі інституту було виокремлено факультет підготовки вчителів початкових класів. Надалі змінювалися освітні програми, спеціальності та спеціалізації, удосконалювалися навчальні плани, розширювався перелік дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів.

Показовим є те, що розвиток спеціальності відбувався не шляхом механічного збереження сформованої моделі, а через її постійне оновлення. Наприкінці 1980-х – у 1990-х роках майбутні вчителі початкової школи отримували можливість здобувати додаткові спеціалізації, зокрема з української мови і літератури, музики, біології, іноземної мови. Така тенденція засвідчувала прагнення підготувати педагога, здатного забезпечувати різнобічний розвиток молодших школярів.

Водночас незмінною залишалася головна цінність глухівської педагогічної школи – орієнтація на особистість учителя та його професійну відповідальність. Підготовка майбутнього педагога розглядалася не лише як засвоєння сукупності знань і методичних прийомів, а як складний процес професійного становлення особистості.

Саме тому історію спеціальності «Початкова освіта» доцільно розглядати передусім як історію людей. Це викладачі, які створювали навчально-методичну базу, проводили наукові дослідження, формували педагогічну культуру студентів; студенти, які опановували професію і згодом приходили до школи; випускники, які продовжували традиції глухівської педагогічної школи в різних регіонах України.

За роки існування факультету підготовлено понад 11 тисяч фахівців. Серед його випускників – відомі науковці, доктори і кандидати педагогічних наук, професори, доценти, заслужені працівники освіти, учителі-практики. Їхня професійна діяльність є важливим показником результативності освітніх традицій, сформованих у Глухові.

Особливу роль у розвитку спеціальності відіграло поєднання освітньої, методичної та наукової складових. Традиційно значна увага приділялася методиці навчання окремих предметів початкової школи, педагогіці, психології, теорії виховання, організації педагогічної практики. З часом ця система доповнювалася новими напрямами, зумовленими суспільними змінами та розвитком науки.

На сучасному етапі підготовка вчителя початкової школи набуває нових рис. Учитель Нової української школи має бути не тільки носієм предметних знань, а й організатором освітнього середовища, наставником, фасилітатором, дослідником власної педагогічної практики, партнером дитини та її батьків. Відповідно, змінюються вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога.

Сьогодні в Глухівському національному педагогічному університеті спеціальність А3 «Початкова освіта» представлена на бакалаврському, магістерському та освітньо-науковому рівнях. Реалізуються освітні програми, пов'язані безпосередньо з початковою освітою, а також програми з додатковими професійними спрямуваннями.

Це дає підстави говорити про безперервність розвитку спеціальності: від першого набору майбутніх учителів початкових класів у 1956 році – до сучасної системи багаторівневої підготовки педагогічних кадрів. Змінювалися суспільство, школа, освітні стандарти, технології навчання, однак

фундаментальна мета залишалася незмінною – підготувати вчителя, здатного професійно, відповідально й гуманно працювати з дитиною.

Сучасний етап висуває перед системою підготовки вчителя початкової школи низку нових завдань. Серед них – формування цифрової компетентності, готовність до інклюзивного навчання, розвиток навичок педагогічної діагностики, здатність організовувати компетентнісно орієнтоване навчання, використання інтегрованого підходу, проєктних та дослідницьких технологій, формування в учнів критичного і творчого мислення.

Водночас модернізація не повинна означати відмову від традицій. Навпаки, справжня модернізація педагогічної освіти можлива тоді, коли інновації поєднуються з перевіреними часом професійними цінностями. Серед них – любов до дитини, повага до її особистості, відповідальність учителя, педагогічний такт, професійна культура, готовність до постійного саморозвитку.

Саме поєднання традиції та інновації може розглядатися як одна з визначальних рис глухівської школи підготовки вчителя початкової освіти. Сімдесят років її історії демонструють, що стійкість педагогічної традиції визначається не незмінністю форм, а здатністю зберігати фундаментальні цінності, одночасно відповідаючи на виклики нового часу.

Ювілей 70-річчя відкриття спеціальності є нагодою не лише озирнутися на пройдений шлях, а й визначити перспективи подальшого розвитку. Серед них особливого значення набувають посилення практичної спрямованості професійної підготовки, розвиток педагогічної майстерності студентів, розширення міжнародної та академічної співпраці, інтеграція сучасних цифрових технологій, підтримка наукових досліджень у галузі початкової освіти та зміцнення партнерства університету із закладами загальної середньої освіти.

Важливо також зберігати історичну пам'ять про викладачів і випускників, які створювали та розвивали спеціальність. Історія педагогічної освіти – це не тільки дати, накази, навчальні плани та структурні зміни. Це передусім наступність поколінь, передавання професійного досвіду, педагогічних переконань і цінностей.

Отже, сімдесят років підготовки вчителів початкової школи у Глухівському педагогічному інституті – це важливий етап розвитку не лише окремого закладу вищої освіти, а й української педагогічної освіти загалом. започаткована у 1956 році справа стала основою для формування потужної педагогічної школи, яка продовжує розвиватися відповідно до сучасних освітніх потреб.

Історична місія спеціальності полягає не тільки в тому, щоб зберігати накопичений досвід, а й у тому, щоб передавати його наступним поколінням та наповнювати новим змістом. Саме тому 70-річний ювілей є не завершенням певного етапу, а своєрідним містком між минулим, сьогоденням і майбутнім початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Історія інституту. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка : офіційний сайт. URL: https://nnipp.gnpu.edu.ua/pro-instytut/istoriia-instytutu.html (дата звернення: 25.09.2026).

2. Глухівський учительський інститут. Глухівщина крізь століття : цифрова колекція пам'яток історії та архітектури. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. URL: https://hlukhivspadok.gnpu.edu.ua/czyfrova-kolekcziya/gluhivskyj-uchytelskyj-instytut/ (дата звернення: 25.09.2026).

3. Перелік спеціальностей. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка : офіційний сайт. URL: https://gnpu.edu.ua/pryjmalna-komisiya/perelik-speczialnostej/ (дата звернення: 25.09.2026).

4. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка: історико-педагогічний розвиток та сучасні освітні практики. Глухів, 2024.

5. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Київ, 2018.

ВОЛОНТЕРСЬКА РОБОТА В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА ЯК БАЗОВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ

Решетняк Наталія Валеріївна,
викладач-методист відокремленого структурного підрозділу «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»

Ключові слова: *волонтерська діяльність, національна свідомість, громадянська відповідальність, патріотичне виховання, студентська молодь, педагогічний коледж, майбутній учитель.*

Сучасні суспільно-політичні та соціокультурні виклики зумовлюють необхідність посилення національно-патріотичного та громадянського спрямування професійної підготовки майбутніх педагогів. Особливого значення набуває формування особистості майбутнього вчителя, здатного не лише передавати учням знання, а й бути активним учасником суспільного життя, усвідомлювати власну відповідальність за майбутнє держави, зберігати й примножувати національні цінності.

Важливим середовищем формування таких якостей є волонтерська діяльність студентської молоді. На відміну від суто інформаційного впливу, волонтерство передбачає безпосередню участь особистості у суспільно значущій діяльності. Саме через практичну діяльність студент отримує можливість усвідомити значення взаємодопомоги, людської гідності, відповідальності, солідарності та особистого внеску у спільну справу.

Національна свідомість у цьому контексті розглядається як складне особистісне утворення, що охоплює усвідомлення належності до українського народу, знання та прийняття національних цінностей, повагу до історії, культури й державних символів України, почуття відповідальності за долю держави та готовність діяти в інтересах суспільства.

Волонтерська діяльність створює сприятливі умови для практичного виявлення цих якостей. Студент не лише отримує інформацію про громадянські цінності, а й реалізує їх у конкретних справах. Допомога військовим і їхнім родинам, підтримка дітей та внутрішньо переміщених осіб, участь у благодійних акціях, збір необхідних речей, виготовлення маскувальних матеріалів, організація культурно-просвітницьких заходів, допомога закладам освіти та громаді – усе це набуває виховного значення за умови усвідомленої участі студентів.

Особливого значення волонтерська діяльність набуває у педагогічному коледжі, оскільки її учасниками є майбутні фахівці, які в подальшій професійній діяльності матимуть безпосередній вплив на формування ціннісних орієнтацій дітей. Власний досвід громадянської активності дає майбутньому вчителеві можливість краще усвідомити механізми формування соціальної відповідальності та надалі використовувати відповідні форми роботи з учнями.

У Педагогічному коледжі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка волонтерська діяльність може розглядатися не лише як форма соціальної допомоги, а як складова освітньо-виховного середовища. Її ефективність значною мірою визначається системністю, добровільністю, практичною спрямованістю та можливістю для студентів самостійно ініціювати й реалізовувати суспільно корисні проєкти.

Організація волонтерської роботи передбачає поєднання індивідуальної та колективної діяльності. Студенти можуть долучатися до роботи волонтерського центру, благодійних ярмарків, акцій підтримки захисників України, збору необхідних матеріалів, допомоги соціально вразливим категоріям населення, екологічних та культурно-просвітницьких ініціатив. Важливим є також залучення студентів до інформаційної та організаційної роботи: підготовки інформаційних матеріалів, координації заходів, комунікації з громадськими організаціями та представниками місцевої громади.

Виховний потенціал волонтерської діяльності доцільно розглядати через декілька взаємопов'язаних компонентів.

Перший компонент – ціннісно-мотиваційний. Участь у суспільно корисних справах сприяє усвідомленню студентами цінності людського життя, свободи, гідності, взаємодопомоги, відповідальності та єдності українського суспільства.

Другий компонент – діяльнісний. Волонтерство забезпечує перехід від знань і переконань до конкретних дій. Студент набуває досвіду організації спільної роботи, прийняття рішень, розподілу обов'язків, комунікації та відповідального виконання дорученої справи.

Третій компонент – соціально-комунікативний. Волонтерська робота передбачає взаємодію з різними людьми та соціальними групами. У результаті

формуються навички командної роботи, толерантної комунікації, взаємної підтримки та конструктивного розв'язання організаційних проблем.

Четвертий компонент – рефлексивний. Важливою умовою виховної ефективності волонтерства є осмислення студентами власного досвіду. Обговорення результатів проведених акцій, аналіз труднощів, визначення особистого внеску та планування наступних ініціатив сприяють формуванню відповідального ставлення до власної громадянської позиції.

Таким чином, волонтерська діяльність виступає своєрідним містком між освітнім процесом та реальним суспільним життям. Вона дає можливість студентам перевірити на практиці сформовані цінності та переконання, відчути власну причетність до життя громади й держави.

Важливо, щоб волонтерська діяльність не перетворювалася на формальне виконання окремих доручень. Її педагогічна цінність значно зростає тоді, коли студент розуміє мету конкретної справи, бачить її суспільну значущість, має можливість проявити ініціативу та отримує педагогічну підтримку. Тому завдання викладача полягає не в тому, щоб підміняти студентську активність організаційними рішеннями, а в тому, щоб створювати умови для її самостійного розвитку.

Особливої уваги потребує поєднання волонтерської діяльності з майбутньою професією педагога. Студенти педагогічного коледжу можуть реалізовувати соціальні та благодійні ініціативи, спрямовані на підтримку дітей, організовувати творчі й пізнавальні заходи, допомагати молодшим школярам, брати участь у культурно-просвітницьких проєктах. Така діяльність одночасно має суспільну та професійно-педагогічну спрямованість.

У цьому контексті волонтерство сприяє формуванню важливих професійних якостей майбутнього вчителя: відповідальності, організованості, комунікабельності, емпатійності, ініціативності, уміння працювати в команді, здатності приймати рішення та відповідати за їх результати. Водночас формується розуміння того, що професія педагога передбачає не лише виконання посадових функцій, а й активну участь у розвитку дитини, громади та суспільства.

Важливим результатом волонтерської діяльності є також формування почуття належності до української спільноти. Спільна праця студентів, викладачів, батьків, представників місцевої громади, громадських організацій та інших партнерів створює простір соціальної взаємодії, у якому національна свідомість набуває практичного змісту.

Волонтерство таким чином доцільно розглядати не як додатковий, другорядний напрям роботи закладу освіти, а як один із дієвих інструментів виховання соціально активної особистості майбутнього педагога. Його значення особливо зростає в умовах необхідності зміцнення української національної ідентичності, громадянської згуртованості та відповідального ставлення молоді до майбутнього держави.

Педагогічний потенціал волонтерської діяльності полягає передусім у тому, що вона забезпечує єдність **цінності – особистого вибору – конкретної дії – соціального результату – рефлексії**. Саме така послідовність дає змогу

перетворити національно-патріотичне виховання з переважно декларативного процесу на практику повсякденної громадянської поведінки.

Отже, волонтерська робота студентів Педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка має значний потенціал для формування національної свідомості майбутніх педагогів. Вона сприяє поєднанню патріотичних цінностей із реальною суспільно корисною діяльністю, розвитку громадянської відповідальності, соціальної активності, солідарності та готовності працювати задля українського суспільства. Перспективним напрямом є подальше системне включення волонтерських ініціатив до виховної роботи педагогічного коледжу, створення студентських соціальних проєктів та їх поєднання з професійною підготовкою майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527.
3. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
4. Петрова І. В. Волонтерська діяльність як чинник формування громадянської компетентності молоді. Педагогічні науки. 2021. № 1. С. 45–51.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сапранкова Катерина Володимирівна,
асистент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету

Ключові слова: *булінг; освітній процес; інноваційні технології; учасники освітнього процесу; технології.*

Формування безпечного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти належить до пріоритетних завдань сучасної педагогічної та психологічної теорії і практики, зумовлених зростанням масштабів булінгу як соціального явища, що деструктивно позначається на психоемоційному стані, академічній успішності та соціальній адаптації здобувачів освіти. Водночас наявні дослідження зосереджені переважно на правових аспектах протидії булінгу, тоді як інноваційний технологічний ресурс формування безпечного освітнього середовища залишається недостатньо концептуалізованим. Недостатньо вивченим є питання про те, які саме інноваційні технології здатні

забезпечити системний вплив на запобігання на подолання булінгу, яким чином вони інтегруються в освітній процес і які умови визначають їхню ефективність. Саме ця прогалина змушує проаналізувати інноваційні технології формування безпечного освітнього середовища як інструменту подолання булінгу в закладах загальної середньої освіти.

Питанням булінгу та інноваційними технологіями формування безпечного освітнього середовища займалися такі науковці як: В. Бондар, О. Дмитрах, А. Лесик, Т. Лях, М. Михайліченко, І. Нохріна, В. Шахрай та інші.

Дискусія щодо формування безпечного освітнього середовища як превентивного механізму протидії булінгу в закладах освіти набуває особливої актуальності в умовах зростання масштабів цього явища та посилення психологічного напруження у суспільстві. У дослідженні О. Дмитраха безпечне освітнє середовище розглянуто як попереджувальний механізм протидії булінгу та насильству, наголошуючи на обов'язку керівництва закладів освіти створити таке середовище, в якому не буде жорстокого поводження з дитиною. Окреслюючи відповідні законодавчо закріплені механізми, автор наголошує, що інструменти подолання булінгу серед здобувачів освіти починаються від інформування учасників освітнього процесу про можливість звернення із заявою про булінг до формування спеціальної комісії та письмового повідомлення відповідних підрозділів Національної поліції та служби у справах дітей. Таким чином, безпечне освітнє середовище в нормативно-правовому вимірі постає передусім як необхідна умова запобігання булінгу та належного реагування на його прояви. Водночас переважання реактивних механізмів, спрямованих на фіксацію факту булінгу та реагування після його виникнення, актуалізує потребу в пошуку превентивних інструментів, здатних забезпечувати раннє виявлення ризиків та формування безпечної культури взаємодії в освітньому середовищі. [2].

Поряд із превентивними механізмами, закріпленими на законодавчому рівні, не менш важливим є управлінський вимір формування безпечного освітнього середовища. Так, М. Михайліченко розглядає таке середовище як багаторівневу систему, що поєднує педагогічні, психологічні, організаційні та управлінські чинники, наголошуючи на інноваційності управлінського підходу, за якого безпека постає не як сукупність ситуативних заходів, а як цілісна стратегія розвитку закладу, спрямована на збереження життя, здоров'я, гідності та добробуту кожного учасника освітнього процесу. Отже, управлінський підхід розширює розуміння безпечного освітнього середовища від сукупності окремих заходів безпеки до цілісної системи, у межах якої психологічні, педагогічні, організаційні та технологічні рішення мають взаємодіяти між собою. Такий підхід створює підґрунтя для інтеграції інноваційних технологій у загальну стратегію забезпечення безпеки, за якої технологічні засоби не замінюють діяльність педагогів і психологів, а посилюють можливості закладу освіти щодо моніторингу, профілактики та своєчасного реагування на ризики булінгу [4].

Водночас ефективність профілактики булінгу значною мірою залежить від системності та комплексності відповідних заходів. Наприклад, В. Бондар, Т. Лях та І. Нохріна розглядають форми й методи профілактики, конструктивну

комунікацію та формування безпечного й ненасильницького підходу, який залучає всіх учасників освітнього процесу та сприяє формуванню поваги до прав і свобод дитини, створенню атмосфери безпеки в дитячому середовищі й забезпеченню конструктивної комунікації з оточуючим середовищем. Таким чином, системність профілактики булінгу передбачає одночасний вплив на різні компоненти освітнього середовища та залучення всіх його учасників. Це дає підстави розглядати інноваційні технології не як окремий технічний засіб протидії булінгу, а як інструмент підтримки системної профілактичної роботи, який може сприяти розвитку комунікативної культури, соціально-емоційних навичок, залученню учнів до безпечної взаємодії та своєчасному виявленню проблемних ситуацій [1].

Подолання булінгу потребує не лише системних зусиль на рівні окремого закладу, а й узагальнення та адаптації міжнародного досвіду відповідних програм. На цьому наголошує В. Шахрай. Авторка аналізує українські та зарубіжні програми профілактики й протидії булінгу та кібербулінгу – зокрема OBPP, KiVa, NoTrap!, ViSC, ConRed – і визначає можливості перенесення їхніх компонентів в українське освітнє середовище, наголошуючи, що педагогічні зусилля слід спрямовувати насамперед на створення умов для безпеки життєдіяльності учнів, забезпечення позитивного психологічного клімату та навчання всіх дітей соціально-емоційних навичок. Міжнародний досвід демонструє, що результативність антибулінгових програм визначається не використанням окремої методики, а комплексністю впливу на освітнє середовище та активним залученням усіх його учасників. Важливим є також зміщення акценту з реагування на вже сформовану ситуацію булінгу до розвитку соціально-емоційних навичок, позитивного психологічного клімату та відповідальної поведінки учнів. У цьому контексті інноваційні технології можуть розширювати можливості традиційних профілактичних програм, забезпечуючи інтерактивність, доступність, моделювання соціальних ситуацій та персоналізацію профілактичного впливу [5].

Разом із програмними підходами до профілактики булінгу, дедалі більшої ваги набуває технологічний вимір забезпечення безпеки освітнього простору. Цю тезу доводить А. Лесик. Авторка розглядає інноваційні технології як інструмент комплексного захисту учасників освітнього процесу, зокрема, відеоспостереження, біометричні засоби доступу, мобільні застосунки для моніторингу емоційного стану, інструменти підтримки інклюзивного навчання та поєднання технічних, психологічних і соціальних аспектів безпеки, наголошуючи, що безпека освітнього середовища охоплює не лише фізичний, а й психологічний, емоційний та соціальний виміри. Водночас дослідниця звертає увагу на ризики такої модернізації – необхідність збереження балансу між автоматизацією і людським контролем, етичні питання конфіденційності, загрозу кібератак на бази даних і системи відеоспостереження, що актуалізує потребу дотримання етичних та психологічних норм під час упровадження інновацій і формування цілісної культури безпеки. Інноваційні технології відкривають додаткові можливості для забезпечення безпеки освітнього середовища, однак їхня ефективність не може оцінюватися виключно за

технологічною складністю або рівнем автоматизації. Принциповим є питання їх функціонального зв'язку з психологічною та педагогічною складовими безпеки: технологія має не лише фіксувати або контролювати небезпечні ситуації, а й сприяти їх попередженню, своєчасному виявленню, формуванню безпечної поведінки та підтримці конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Відтак перспективним є поєднання цифрових інструментів із психолого-педагогічними технологіями профілактики булінгу, що дає змогу перейти від переважно реактивної моделі забезпечення безпеки до превентивної [3].

Отже, формування безпечного освітнього середовища як інструменту запобігання та подолання булінгу в закладах загальної середньої освіти доцільно розглядати як комплексний процес, що поєднує нормативно-правові, управлінські, педагогічні, психологічні та технологічні механізми. Аналіз наукових підходів засвідчує поступовий перехід від переважно реактивної моделі протидії булінгу, орієнтованої на фіксацію та припинення вже наявних випадків, до превентивної моделі, спрямованої на раннє виявлення ризиків, формування позитивного психологічного клімату, розвиток соціально-емоційних навичок і підтримку безпечної взаємодії.

У цьому контексті інноваційні технології доцільно розглядати не як самодостатній засіб подолання булінгу, а як складник комплексної системи безпеки закладу освіти. Їхній потенціал полягає у розширенні можливостей моніторингу психологічного клімату, раннього виявлення проблемних ситуацій, цифрової комунікації, розвитку соціально-емоційних навичок, моделювання безпечних моделей поведінки та залучення учнів до профілактичної діяльності. Водночас технологізація освітнього середовища потребує дотримання принципів етичності, конфіденційності, пропорційності та збереження провідної ролі педагогічної й психологічної взаємодії.

Таким чином, перспективним напрямом є розроблення та обґрунтування комплексної моделі інноваційного технологічного забезпечення безпечного освітнього середовища, у якій цифрові інструменти поєднуватимуться з психолого-педагогічними технологіями профілактики булінгу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на визначення конкретних видів таких технологій, критеріїв оцінювання їхньої ефективності та психолого-педагогічних умов їх упровадження в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Бондар В., Лях Т., Нохріна І. системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Humanitas*. 2023. № 2. С. 3–11. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1
2. Дмитрах О. Формування безпечного освітнього середовища як спосіб запобігання боулінгу в закладах освіти. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія: "Юридичні науки"*. 2025. Том 12, № 3 (47), С. 90–95. URL: https://doi.org/10.23939/law2025.47.090
3. Лесик А. С. Сучасні інновації в забезпеченні безпеки освітнього простору: стан та ризики. Нові педагогічні виміри професійного розвитку

майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики : матеріали Всеукр. науково-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 15 листопада 2024 р. Запоріжжя, 2024. С. 218–222.

4. Михайліченко М. Створення безпечного освітнього середовища у закладі освіти: управлінський аспект. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 12(52). С. 1007–1080. URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-12(52)-1007-1018

5. Шахрай В. протидія булінгу в освітньому середовищі: огляд основних підходів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 3(33). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1627-1637

НАУКОВА ШКОЛА АКАДЕМІКА, ПЕДАГОГА, МЕТОДИСТА МИКОЛИ САМІЙЛОВИЧА ВАШУЛЕНКА – В ДІЇ

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

***Ключові слова**: наукова школа, підготовка сучасного вчителя початкових класів, компетентнісний підхід, прикладні дослідження, колективні монографічні дослідження, науково-педагогічна діяльність, науково-практичні заходи.*

У кожній сфері діяльності є особистості, які своїм високим професіоналізмом, великою працелюбністю і життєвою мудрістю, доброю вдачею і шляхетністю, гідністю і гуманністю роблять її елітною. Саме таким є Микола Самійлович Вашуленко – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, багаторічний завідувач кафедри педагогіки і методики початкової освіти, кафедри теорії і методики початкової освіти, професор кафедри (до 2025 р.) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Видатний випускник Глухівського педагогічного інституту М. С. Вашуленко – дослідник проблем методики навчання української мови в початковій школі, автор близько 450 видань: наукових праць, букварів, підручників з рідної мови, навчальних посібників і зошитів із читання і письма для учнів початкових класів, методичних посібників для вчителів, програм та підручників з методики викладання української мови для педагогічних закладів вищої освіти, один із авторів Державного стандарту початкової шкільної мовної освіти (2011 р.), член колективу розробників програм мовно-літературної освітньої галузі (українська мова і література) для Нової української школи, творець нової системи навчання української мови в початковій школі.

Сучасне соціальне замовлення, визначене документами державної ваги, активізує проблему підвищення якості освіти, що й визначає характер підготовки

майбутніх учителів, передусім за рахунок кардинальних змін у системі професійної підготовки педагогічних кадрів.

Понад 30 років у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка функціонує наукова школа професора М. С. Вашуленка, заснована ще 1989 року, а рішенням вченої ради Глухівського НПУ ім. О. Довженка від 29.12.2016 р. (протокол № 7) – затверджено як університетську наукову школу «Теоретико-методичні засади комплексного підходу до фахової підготовки вчителя початкових класів».

Учений виховав цілу плеяду учнів, які реалізували себе в науково-педагогічній діяльності: під його опікою сформувалися 40 захищених кандидатів наук, 5 докторів наук, тисячі вчителів початкових класів для всієї України.

Під керівництвом Миколи Самійловича для Глухівського університету підготовлено 7 кандидатів наук: В. О. Собко, В. А. Каліш, Л. В. Лучкіна, Г. С. Демидчик, О. О. Вишник, О. О. Шрамко (Вишник), Т. Ф. Зенченко.

Основними напрямами роботи наукової школи є:

- проведення теоретичних та експериментальних досліджень актуальних проблем навчання, виховання і розвитку молодших школярів та всебічної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- використання результатів досліджень у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів для початкової ланки закладів загальної середньої освіти;
- проведення науково-методичних конференцій, семінарів, нарад у співробітництві з відділом початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, педагогічними закладами вищої освіти, закладами післядипломної педагогічної освіти та закладами загальної середньої освіти.

За період діяльності наукової школи науково-педагогічними працівниками було виконано прикладні дослідження, які пройшли конкурсний відбір і фінансувалися за кошти МОН України:

«Теоретико-методичні засади комплексного підходу до фахової підготовки учителя початкових класів» (2009–2011 рр., керівник професор Вашуленко М. С.);

«Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів ключових і предметних компетентностей» (2013–2014 рр., керівник професор Вашуленко М. С.);

«Розроблення системи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (2015–2016 рр., керівник доцент Собко В. О.).

Найбільш вагомим результатом роботи наукової школи у 2012 р. є колективне монографічне дослідження «Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів», в якому:

- окреслено актуальні тенденції і підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи у сучасних соціокультурних умовах;
- зроблено ретроспективний аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів;

- визначено психологічні, дидактичні і, зокрема, лінгводидактичні передумови професійного розвитку майбутніх учителів [5].

У колективному монографічному дослідженні 2017 р. «Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (за наук. ред. М.С. Вашуленка) представлено теоретико-методологічну концепцію формування професійної компетентності учителів української мови і літератури, початкових класів на засадах соціокультурного підходу, презентовано особливості підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти до формування соціокультурної компетентності молодшого школяра. (Співавтори: Бадер В.І., Базиль Л.О., Вашуленко М.С., Каліш В.А., Кузнецова Г.П., Кухарчук І.О., Кухарчук Р.П., Марєєв Д.А., Собко В.О., Холявко І.В., Цінько С.В., Шрамко О.О.) [6].

У рамках роботи наукової школи систематично проводяться всеукраїнські й регіональні науково-практичні конференції та семінари з участю визнаних в Україні науковців у галузі фахових методик початкової ланки освіти, викладачів багатьох ЗВО України, вчителів, працівників управлінь освіти.

На формування особистості майбутнього вчителя початкових класів, становлення його громадянської позиції, розвиток педагогічних творчих здібностей було спрямовано конференції, навчальні семінари, педагогічні читання, виїзні засідання кафедри, методичні тижні, зустрічі з майстрами педагогічної справи, конкурси творчих робіт студентів, виставки методичних розробок, майстер-класи, тренінги тощо. Серед них:

- усеукраїнські науково-практичні конференції: «Актуальні проблеми підготовки вчителя початкових класів з фахових методик у вищих педагогічних навчальних закладах» (2003 р., 2010 р.); «Реалізація нових технологій навчання, виховання та розвитку молодших школярів у творчому досвіді учителів початкових класів» (2007 р.), «Вища педагогічна освіта в Україні: історія та сучасність» (2009 р.);

- науково-методичні семінари: «Науково-методичне забезпечення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів на засадах компетентнісного підходу» (2009 р.); «Методика формування ключових і предметних компетентностей у молодших школярів» (2013 р.); «Формування критичного мислення в процесі освітньої діяльності в контексті Концепції «Нова українська школа» (2019 р.) та ін.;

- студентські регіональні науково-практичні конференції: «Новітні форми і технології організації навчального процесу в початковій школі» (2006 р.), «Реалізація нових технологій навчання, виховання та розвитку молодших школярів у творчому досвіді учителів початкових класів» (2007 р.);

- обласний науково-методичний семінар «Методика формування ключових і предметних компетентностей у молодших школярів» (2013 р.);

- науково-практичний семінар «Формування соціокультурної компетентності вчителя: зміст, традиції, інновації» (2016 р.);

- регіональний семінар «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»» (з 2018 р.),

- Всеукраїнська студентська Інтернет-конференція «Нова українська школа очима студентів» (2019 р.),

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (2023−2026 рр.) та ін.

Розроблено систему безперервної професійної підтримки вчителів, яка реалізується через участь у тренінгах, семінарах, вебінарах. Розширюється партнерство між університетом та школами, організовуються методичні платформи для обміну досвідом між викладачами та практиками – такою традиційною платформою з 2013 року став спочатку регіональний (з 2023 року набув статусу Всеукраїнського) науково-методичний семінар «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика», започаткований М. С. Вашуленком для обміну практичним досвідом між науковцями, науково-педагогічними, педагогічними працівниками, авторами підручників і вчителями практиками, майбутніми учителями початкових класів, для професійного обговорення науково-методичних посібників, розробок, видань, їх практичного застосування.

Орієнтуючись на сучасні освітні тенденції, науково-педагогічні працівники спрямували свої зусилля на впровадження Концепції «Нова українська школа». Серед друкованих видань М. С. Вашуленка для Нової української школи – підручники «Українська мова. Буквар», «Українська мова та читання. Частина 1» для 2 – 4 класів, навчально-методичні посібники:

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 : Видавничий дім «Основа», 2019. 192 с. [2].

2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с. [3].

Представниками наукової школи створено навчальні і методичні посібники для здобувачів вищої освіти і вчителів (М. С. Вашуленко, О. О. Вишник (Шрамко), Т. Ф. Зенченко, Г. С. Демидчик, І. О. Кухарчук, А. С. Литвинов, І. В. Мозуль, Г. І. Непомняща, В. Ф. Решетняк, В. О. Собко), опубліковано наукові статті у провідних фахових виданнях, посібники для учнів початкових класів: «Орфографічний словник» (2014 р., 2016 р.), «Словник синонімів, антонімів і найпоширеніших фразеологізмів» (2014 р., 2016 р.), «Словник термінів» (2016 р.). Підготовлено на замовлення товариства «Український освітянський видавничий центр «Оріон» до видання у 2026 р. два словники для учнів початкових класів: «Слово до слова – звучить українська мова», «Словник: 7 в одному» (у складі авторського колективу – В. О. Собко, О. О. Вишник).

У 2014 р. започатковано видання збірника студентських наукових праць «Перші кроки до наукового сходження» (головний редактор – Вашуленко М. С.) та у 2014 р. – збірника наукових праць «Актуальні проблеми лінгводидактики».

Підготовка підручників, посібників, монографій, методичних матеріалів слугує органічному поєднанню теорії і практики та є результатом використання найактуальніших наукових розробок з метою реалізації компетентнісного підходу майбутніми фахівцями початкової ланки освіти [1; 4].

У рідній alma mater Микола Самійлович створив наукову школу, яка успішно функціонує і в сьогоднішніх складних умовах воєнного часу під керівництвом завідувача кафедри теорії і методики початкової освіти, кандидата педагогічних наук, доцента Т. Ф. Зенченко. Представниками наукової школи (Т. Ф. Зенченко, А. С. Литвинов, І. В. Мозуль, Г. І. Непомняща, В. Ф. Решетняк, В. О. Собко, В. С. Бадуненко) у 2025 р. опубліковано низку праць із проблем комплексного підходу до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів, навчання здобувачів початкової освіти в умовах Нової української школи: 6 статей у виданнях, що індексуються у наукометричних базах Scopus / WoS, 25 статей у фахових виданнях; 5 посібників: 2 друкованих (Т. Ф. Зенченко, В. Ф. Решетняк), 3 електронних Т. Ф. Зенченко, А. С. Литвинов, В. О. Собко).

Науково-педагогічні працівники долучилися до розроблення проєкту наукової роботи у 2026 р. «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування ключових компетентностей учнів в умовах поствоєнного відновлення освіти» під керівництвом А. С. Литвинова (робоча група: А. С. Литвинов, Т. Ф. Зенченко, Н. П. Листопад, Г. І. Непомняща, В. О. Собко). Активно досліджується проблема «Теоретичні та методичні засади формування інтерактивно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в контексті мовно-літературної освітньої галузі» (Т. Ф. Зенченко).

Основною метою роботи представників наукової школи є удосконалення освітнього процесу з методик навчання предметів у початковій школі відповідно до сучасних вимог підготовки майбутніх спеціалістів у тісній взаємодії з науковцями відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, вчителями-практиками. Автора підручників із математики Н. П. Листопад залучено до викладання нормативних і вибіркових освітніх компонентів та керівництва практикою; науковців Інституту педагогіки НАПН України О. В. Онопрієнко, О. В. Вашуленко, головного редактора видавництва “Оріон” І. В. Красуцьку – до гостьових лекцій, що забезпечує обговорення проблем сучасного підручникотворення для початкової школи та технологій навчання.

Активною учасницею освітнього процесу й розвитку початкової освіти в рамках діяльності наукової школи є випускниця спеціальності, досвідчена педагогиня М. П. Шерудило − співавторка мультимедійних презентацій до підручників «Українська мова та читання» авторського колективу М. С. Вашуленка, С. Г. Дубовик, О. В. Вашуленко

Діяльність наукової школи професора М. С. Вашуленка є фундаментом підготовки майбутніх учителів початкових класів, окреслює нові вектори розвитку педагогічної науки й практики з опертям на традиції початкової освіти. Здобутки слугують потужним ресурсом для реалізації Стратегії розвитку освіти України та побудови Нової української школи як школи компетентностей, гідності, національної ідентичності та демократичних цінностей.

Наукова школа М. С. Вашуленка буде й надалі підтримувати і розвивати кращі традиції Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка − одного з найстаріших в Україні педагогічних

навчальних закладів у галузі підготовки вчителів для початкової ланки освіти, наслідуючи високий науково-методичний і творчий потенціал її фундатора

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

4. Зенченко Т. Ф. Компетентнісний підхід як основа професійного становлення майбутнього вчителя-початківця. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 24. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка. 2014. С. 82–87.

5. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / За наук. ред. М.С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 312 с.

6. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : монографія / за науковою редакцією М. С. Вашуленка. Суми : Вінниченко М. Д., 2017. 410 с.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ТА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ

Шерудило Андрій Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідуючий кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Гараєва Анна Миколаївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

***Ключові слова**: самооцінка, соціальні мережі, підлітки, психологічний стан, соціальне порівняння.*

У сучасних умовах цифровизації суспільства соціальні мережі перетворилися з простих інструментів комунікації на ключове середовище життєдіяльності підлітків, яке формує нові виклики для їхнього ментального здоров'я. Підлітковий вік є критичним сенситивним етапом для становлення самооцінки, переходу від дитячих орієнтирів до дорослих моделей поведінки та активного пошуку ідентичності. Самооцінка в цифровому середовищі виступає рухомою системою, яка значною мірою залежить від віртуальних реакцій − лайків, коментарів і соціального статусу в онлайн-групах. Відтак, дослідження механізмів впливу віртуального простору на психологічний стан підлітків набуває не лише теоретичної, а й практичної актуальності [5].

Вивчення впливу соціальних мереж на особистість спирається на низку класичних і сучасних психологічних концепцій. Зокрема, теорія соціального порівняння Л. Фестінгера описує тенденцію підлітків використовувати оточуючих та віртуальні образи як критерій оцінки власних досягнень і зовнішніх даних [6]. Модель інтерналізації соціокультурних стандартів Т. Фардулі та Е. Томсона пояснює процес привласнення еталонів зовнішності: у період бурхливих тілесних змін підлітки стають надзвичайно вразливими до будь-яких невідповідностей цим стандартам [3]. Водночас концепція «уявної аудиторії» Д. Елкінда вказує на когнітивне викривлення, за якого підліток переконаний, що за ним постійно спостерігають інші, що в умовах мережевої активності значно посилює соціальну тривожність. Вітчизняний психологічний підхід Г. Костюка, С. Максименка та І. Беха розглядає розвиток самосвідомості як динамічний процес саморегуляції на основі внутрішніх ресурсів особистості [1; 4].

Самооцінка сучасного підліткового покоління характеризується високою лабільністю, що проявляється у різких коливаннях від відчуття власної винятковості до повної неспроможності. Їй притаманні поляризованість, схильність до дихотомічного мислення та катастрофізація негативного досвіду. Головною особливістю цифрової епохи є надмірна орієнтація на зовнішнє підкріплення: уявлення про власну цінність дедалі частіше детермінуються кількісними показниками віртуальної популярності.

Попри численні ризики, соціальні мережі виконують низку адаптивних функцій. Вони надають простір для вираження емоцій, творчості, пошуку однодумців та подолання комунікативних бар'єрів. Можливість інтегруватися в групи за інтересами знижує відчуття самотності, що є критично важливим для підлітків, які переживають кризу сепарації чи соціальну ізоляцію. Окрім цього, мережі сприяють розширенню кругозору, наданню доступу до освітнього контенту та розвитку цифрових навичок за умови дотримання балансу.

Незбалансоване використання соціальних мереж провокує низку психологічних проблем. Демонстрація ідеалізованого успішного життя формує викривлене сприйняття дійсності, породжує хронічну заздрість, невдоволеність власним життям і депресивні стани. Цифрова адикція зумовлена нейропсихологічною уразливістю через дисбаланс лімбічної системи та префронтальної кори, а також дією алгоритмів, що стимулюють дофамінове підкріплення. Зіткнення з мережевою агресією чи кібербулінгом активізує

механізми соціального болю, який мозок ідентифікує аналогічно до фізичної травми, що призводить до глибокого стресу. Нав'язливий страх пропустити важливі події разом із маніпуляціями образом тіла через використання фільтрів критично впливає на емоційний стан і самооцінку підлітків [2; 5].

Для збереження психологічного благополуччя підлітків необхідний комплексний профілактичний підхід. Він включає розвиток критичного мислення та медіагігієни задля формування вміння розрізняти відретушований контент і реальне життя, впровадження практик детоксу від гаджетів і встановлення часових лімітів. Також важливим є стимулювання внутрішньої суб'єктності шляхом переключення уваги на реальні досягнення, спорт, творчість та офлайн-хобі, а також своєчасна психологічна допомога з боку батьків, педагогів та шкільних психологів для корекції тривожних станів.

Соціальні мережі є амбівалентним чинником у житті підлітків. З одного боку, вони розширюють можливості для самовираження та соціалізації, з іншого − створюють серйозні ризики для самооцінки та психологічного стану через феномени порівняння, булінгу та залежності. Гармонізація цифрового простору потребує системної роботи з підвищення цифрової грамотності підлітків та зміцнення їхніх внутрішньо-психічних захисних механізмів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у психовиховному дискурсі. URL: https://surl.li/cndysf (дата звернення: 02.09.2026).

2. Гречановська О.В., Мегем О.М., Потапюк Л.М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2023. Том 34 (73) № 4. С. 60-66.

3. Дж. Фардулі , Р. Т. Пінкус , Л. Р. Вартанян. Вплив порівнянь зовнішності, що здійснюються через соціальні мережі, традиційні медіа та особисто, на повсякденне життя жінок. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1740144516303217 (дата звернення: 05.09.2026).

4. Максименко С. Д. Загальна психологія. Видання 3-є, перероблене та доповнене: навч. посіб. / К.: Центр учбової літератури, 2021. 272 с.

5. Терещенко О.О., Підмогильна А.В. Вплив соціальних мереж на самооцінку та емоційний стан підлітків. *Сучасні напрями змін в управлінні охороною здоров'я: модернізація, якість, психологія та комунікація:* матеріали Міжнар. наук. конф. (28 травня 2026 року), м. Одеса, 2026. С. 393-396.

6. Festinger Leon. A Theory of Social Comparison Processes Leon Festinger. URL: https://surl.li/fdpxae (дата звернення: 05.09.2026).

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ ОРГАНІЗАЦІЮ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАХОДІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Федотенко Людмила Григорівна,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ключові слова: *Нова українська школа, педагогічна взаємодія, професійні компетентності, практична підготовка, позакласна робота, м'які навички (soft skills) майбутнього педагога.*

Сучасна трансформація фахової передвищої освіти орієнтована на підготовку конкурентоспроможного та мотивованого педагога, здатного ефективно працювати у динамічному освітньому середовищі Нової української школи та закладах дошкільної освіти. Засвоєння теоретичного курсу методики навчання іноземної мови є лише фундаментом, тоді як справжнє становлення фахівця відбувається у процесі безпосередньої педагогічної взаємодії. Багаторічний досвід роботи зі студентською молоддю засвідчує, що залучення здобувачів освіти до організації та проведення позакласних мовних заходів є потужним засобом формування як загальних, так і предметно-спеціальних та професійних компетентностей.

Теоретико-методичне підґрунтя цієї проблеми опирається на фундаментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців. Питання формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови висвітлено у працях О. Бігич та С. Ніколаєвої. Концептуальні засади організації позакласної роботи та методики навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку обґрунтовано О. Котенко. Психолого-педагогічну цінність ігрової діяльності, як провідного засобу розвитку дитини, досліджено Д. Ельконіним та Ж. Піаже, а метод повного фізичного реагування (TPR) розроблено Дж. Ашером.

Мета публікації: обґрунтувати теоретичні підходи до формування професійних компетентностей майбутніх педагогів через організацію позакласних заходів з іноземної мови.

ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського НПУ ім. О. Довженка» (далі – Коледж) готує майбутніх педагогів Нової української школи – учителів початкових класів та вихователів закладів дошкільної освіти. Фахова передвища освіта передбачає засвоєння студентами ряду освітніх компонентів, зокрема: «Іноземна мова з практикумом», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та «Методика навчання іноземної мови» (англійської).

Функціонування освітньо-розвивальний простору «Веселкові барви» (далі – Простір), у структурі Коледжу, як інноваційного майданчика практичної

підготовки, створює сприятливі умови для педагогічної проби, де студенти виступають не пасивними спостерігачами, а повноправними модераторами, координаторами та аніматорами освітнього процесу.

Відбувається занурення в реальне професійне середовище.

Проходить подолання психологічного бар'єра, адже систематична робота з реальним дитячим колективом допомагає майбутнім вихователям і вчителям початкової школи усунути страх перед аудиторією, розвинути впевненість у власних силах, поставити англомовну дикцію та опанувати вербальні й невербальні засоби педагогічної виразності.

Здійснюється психолого-педагогічна діагностика: працюючи у Просторі, студенти вчаться спостерігати за індивідуальними особливостями сприйняття дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, визначати їхні провідні канали сприйняття інформації (візуальний, аудіальний, кінестетичний).

Позакласна робота з англійської мови знімає часові та процедурні обмеження традиційного заняття, надаючи студентам свободу для методичного експерименту та реалізації їхніх авторських педагогічних ідей; вони отримують можливість на практиці випробувати сучасні підходи до навчання іноземної мови; навчаються вмінню миттєво перебудовувати план діяльності, під час проведення позакласного заходу, залежно від емоційного стану, рівня втоми чи зацікавленості дитячої аудиторії.

Враховуючи, що провідною діяльністю дітей цього віку є гра, залучення іноземної мови відбувається природно, без примусу та штучного заучування.

Фонетичний та лексичний ігровий інструментарій:

1. Рухливі та фонетичні ігри: застосування римувань, фонетичних казок, мовних лічилок та вправ на основі методу Total Physical Response (реагування рухом на англомовні команди).

2. Лексико-семантичні та сюжетно-рольові ігри: моделювання простих комунікативних ситуацій («Знайомство», «Моя сім’я», «Улюблені іграшки» тощо), що сприяють формуванню первинного лексичного запасу та зняттю мовного бар'єру у дітей.

3. Інтегровані арт-техніки з елементами CLIL: студенти розробляють заходи, що поєднують вивчення англійської мови з практичною творчістю (ліплення з повітряного пластиліну, малювання, виготовлення поробок з природних матеріалів тощо). У цьому контексті англійська мова стає засобом виконання цікавого завдання, де лексика засвоюється через наочність, дії та візуалізацію [2, 3].

Під час організації та проведення позакласних заходів з іноземної мови відбувається комплексний розвиток м'яких навичок (soft skills) майбутнього педагога:

1. Емоційний інтелект та емпатія: робота з дітьми потребує від студента високого рівня емпатії, вміння зчитувати дитячі емоції, створювати атмосферу психологічного комфорту, безтурботності та успіху.

2. Креативність та педагогічний дизайн: підготовка позакласного заходу спонукає студентів до створення оригінальних наочних матеріалів, дидактичних карток, реквізиту, використання цифрових та мультимедійних технологій.

3. Командна взаємодія: проведення заходів найчастіше відбувається у творчих мікрогрупах студентів, що розвиває навички розподілу ролей, взаємовиручки, партнерства та вирішення нестандартних ситуацій безпосередньо під час заходу [1].

Досвід роботи показує, що студенти, які активно залучаються до практичної діяльності у Просторі «Веселкові барви», швидше усвідомлюють цінність обраної професії, показують вищий рівень мотивації до навчання та усвідомлене ставлення до педагогічної практики. А випускники Коледжу, які пройшли таку школу організації позакласної роботи, демонструють високу методичну готовність до роботи у закладах дошкільної та початкової освіти, спроможні розробляти власні гурткові програми, мовні курси та інтегровані проєкти.

Організація позакласних заходів з іноземної мови на базі освітньо-розвивального простору «Веселкові барви» є ефективною моделлю практико-орієнтованого навчання. Вона забезпечує комплексну взаємодію теоретичної підготовки та практичної діяльності студентів, перетворюючи вивчення англійської мови та методики її навчання на живий досвід створення ігрового мовного середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Такий підхід є запорукою формування висококваліфікованого, творчого та конкурентоспроможного педагога нового покоління.

Список використаних джерел:

1. Грона Н., Денисенко А., Андрющенко Н. Розвиток м’яких навичок (soft skills) у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Освітні виклики. 2022. Т. 27. № 2. С. 34–45.
2. Котенко О. В. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку в процесі вивчення іноземної мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2016. Вип. 20. С. 112–118.
3. Методика навчання іноземних мов і культур у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Ніколаєва та ін.; за ред. С. О. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 296 с.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ НУШ

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

Ключові слова: *практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів, діяльнісно-дослідницький складник, проєктний складник, інтегрований підхід.*

Реформування системи загальної середньої освіти в Україні в межах концепції «Нова українська школа» зумовлює необхідність оновлення

професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасний педагог має бути не лише носієм предметних знань, а й організатором активної пізнавальної, дослідницької та практичної діяльності учнів, здатним створювати освітнє середовище для формування ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів до реалізації природничої освітньої галузі, оскільки її зміст орієнтований на формування наукового мислення, дослідницької культури, системних уявлень про природу, екологічної відповідальності та здатності застосовувати знання для розв'язання реальних проблем. Сучасний учитель природничої галузі працює в умовах інтеграції змісту, цифровізації освіти, необхідності розвитку екологічної та дослідницької компетентностей учнів, а також в умовах освітніх викликів, пов'язаних із воєнним станом та трансформацією освітнього середовища.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін є предметом досліджень українських науковців. Н. Грицай обґрунтовує необхідність спеціальної підготовки майбутніх учителів природничих наук до роботи в НУШ та визначає основними методичними орієнтирами інтегративний підхід, компетентнісно орієнтовані завдання, навчальні проєкти, дослідницьке навчання, STEM-технології, цифрові технології та формувальне оцінювання [1].

І. Трускавецька акцентує увагу на поєднанні особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, інтеграційного, праксеологічного та рефлексивного підходів у професійній підготовці майбутніх учителів природничої освітньої галузі. Особливо значущим для практико-орієнтованої підготовки є праксеологічний підхід, що передбачає залучення студентів до практичних завдань, лабораторних робіт, польових досліджень і проєктної діяльності [2].

Т. Засєкіна та І. Трускавецька розглядають компетентнісно орієнтоване навчання як важливий напрям професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі та наголошують на необхідності модернізації змісту педагогічної освіти відповідно до вимог НУШ [2] [3].

У сучасних дослідженнях В. Оніпка професійна підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі представлена як інтегрована структура, що охоплює фундаментально-природничий, методичний, дослідницько-експериментальний, цифрово-STEM та екологічно-ціннісний складники. Автор наголошує на необхідності розширення практико-орієнтованої та проєктної діяльності, використання цифрових технологій, STEM-проєктів, кейс-методу, віртуальних лабораторій і партнерства «ЗВО – школа» [4].

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що сучасна підготовка майбутнього вчителя природничої освітньої галузі має ґрунтуватися на системному поєднанні фундаментальної природничої, психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки.

Практико-орієнтовану підготовку майбутніх учителів до реалізації природничої освітньої галузі доцільно розглядати як цілеспрямований процес набуття студентами професійного досвіду, необхідного для застосування природничих, психолого-педагогічних і методичних знань у реальних та

змодельованих ситуаціях освітньої діяльності. Її основна мета полягає у формуванні готовності майбутнього вчителя самостійно проєктувати, організовувати, оцінювати й удосконалювати освітній процес відповідно до вимог НУШ [1].

Важливим компонентом такої підготовки є діяльнісно-дослідницький складник. Студент має не просто знати алгоритм проведення навчального дослідження, а й уміти сформулювати проблему, визначити мету та гіпотезу, підібрати методи, організувати спостереження або експеримент, проаналізувати отримані результати та представити висновки. Саме такий досвід надалі може бути трансформований у методику організації дослідницької діяльності учнів [4].

Проєктний складник є не менш важливим компонентом практичної підготовки. Майбутні вчителі можуть розробляти та реалізовувати навчальні проєкти природничого спрямування, наприклад: «Вода в нашому житті», «Екологічні проблеми громади», «Енергозбереження в школі», «Біорізноманіття шкільного подвір'я», «Безпечне довкілля». При цьому студент виконує подвійну функцію: спочатку виступає як учасник проєктної діяльності, а потім рефлексує щодо можливостей її використання в роботі з учнями [1].

Практико-орієнтована підготовка передбачає також моделювання професійних ситуацій. Доцільним є використання педагогічних кейсів, мікровикладання, рольових ігор, аналізу відеофрагментів уроків, розроблення фрагментів інтегрованих занять, моделювання ситуацій формувального оцінювання та розв'язання проблемних педагогічних ситуацій [5].

Особливе місце посідає інтегрований підхід. У природничій освітній галузі він дає можливість поєднувати знання з біології, фізики, хімії, географії та інших дисциплін навколо певної проблеми або явища. Для майбутнього вчителя це означає необхідність навчитися бачити міжпредметні зв'язки та конструювати завдання, у яких учень застосовує знання з різних галузей для розв'язання конкретної життєвої проблеми [1].

Важливою складовою є STEM-орієнтована підготовка. Майбутні вчителі мають набувати досвіду використання елементів STEM не лише на рівні теоретичного ознайомлення, а через виконання практичних завдань, конструювання моделей, розв'язання дослідницьких проблем, використання цифрових інструментів та створення міждисциплінарних проєктів. У сучасних дослідженнях професійної підготовки вчителів природничої галузі STEM-технології розглядаються у взаємозв'язку з дослідницькою, проєктною та цифровою діяльністю [1] [4].

Окремої уваги потребує цифрова підготовка майбутнього педагога. Вона має передбачати формування вміння добирати цифрові освітні ресурси відповідно до мети уроку, використовувати віртуальні лабораторії, інтерактивні моделі, цифрові симуляції, сервіси для візуалізації результатів досліджень, онлайн-тести та засоби спільної роботи. Водночас цифровий інструмент має розглядатися не як самоціль, а як засіб підвищення пізнавальної активності й доступності природничої освіти [4].

Практична підготовка повинна включати й формувальне оцінювання. Майбутній учитель має вміти визначати очікувані результати навчання, формулювати критерії успішності, створювати компетентнісні завдання, використовувати самооцінювання та взаємооцінювання, надавати конструктивний зворотний зв'язок [2].

Таким чином, практико-орієнтовану підготовку майбутніх учителів природничої освітньої галузі доцільно організовувати за принципом «навчитися – виконати – змоделювати – застосувати – проаналізувати – вдосконалити». Така логіка забезпечує поступовий перехід від засвоєння теоретичних положень до самостійної професійної діяльності.

Отже, практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів до реалізації природничої освітньої галузі є важливою умовою забезпечення якості педагогічної освіти в умовах НУШ. Її зміст має відповідати компетентнісній парадигмі сучасної школи та орієнтувати майбутнього педагога не лише на засвоєння природничих і методичних знань, а насамперед на здатність застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях.

Основними напрямами такої підготовки визначено діяльнісно-дослідницьку, проєктну, інтегровану, STEM- та цифрову діяльність, моделювання професійних ситуацій, формувальне оцінювання, педагогічну практику та професійну рефлексію.

У підсумку практико-орієнтована модель підготовки спрямована на формування в майбутнього вчителя здатності організовувати природничу освіту як активний процес дослідження, пізнання, практичного застосування знань і розв'язання реальних проблем, що відповідає концептуальним засадам НУШ.

Список використаних джерел

1. Грицай Н.Б. Підготовка майбутніх учителів природничих наук до роботи в Новій українській школі. *Українська професійна освіта*. 2021. № 9/10. С. 136–143.
2. Засєкіна Т.М., Трускавецька І.Я. Актуальні аспекти професійної підготовки учителів природничої освітньої галузі. *Природнича освіта та наука*. 2024. Вип. 1. DOI: 10.32782/NSER/2024-1.03.
3. Засєкіна Т.М**.** Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
4. Оніпко В.В. Професійна підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі в контексті сучасних наукових підходів. *Українська професійна освіта*. 2025. № 18. DOI: 10.33989/2519-8254.2025.18.347622.
5. Фатьянова Т. Практичні аспекти підготовки студентів до впровадження природничої освітньої галузі в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Молодь і ринок*. 2025. DOI: 10.24919/2308-4634.2025.326312.

ЦИФРОВЕ ПОРТФОЛІО SEESAW ЯК ПРОСТІР ІНТЕГРОВАНОГО ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ: РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКИХ ТА МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Швець Оксана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

Сучасна трансформація системи початкової освіти України зумовлює необхідність оновлення підходів до організації навчання, оцінювання та педагогічного супроводу відстеження індивідуального поступу молодших школярів. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, за яких значна частина освітньої взаємодії переноситься в цифрове середовище. Нормативні орієнтири такого оновлення визначає Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. Зазначені положення актуалізують пошук цифрових інструментів, які не лише забезпечують передачу навчального матеріалу, а й дають змогу фіксувати, аналізувати та представляти результати реальної діяльності дитини [4]. У цьому контексті перспективним є використання цифрового портфоліо як засобу систематичного документування навчального поступу. Відстеження особистісного поступу молодшого школяра підкреслює процесуальність та динаміку руху дитини вільним освітнім вектором. Головний принцип формувального оцінювання – порівняння результатів дитини з її власними попередніми досягненнями, а не з іншими учнями чи абстрактним стандартом [1, с. 11]. Цифрове середовище доцільно використовувати не як заміну традиційного контролю, а як інструмент розширення можливостей для збору доказів навчання, їх аналізу та надання своєчасного педагогічного зворотного зв’язку. Методологічним підґрунтям використання цифрового портфоліо в початковій освіті є компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інтегрований підходи. У цьому контексті цифрове портфоліо може виконувати функцію системи накопичення доказів навчальної діяльності. До таких доказів можуть належати: фотографії результатів практичної діяльності; графічні моделі та схеми; аудіокоментарі учнів; відеофрагменти виконання дослідження; текстові пояснення; результати спостережень; продукти проєктної діяльності; рефлексивні записи; педагогічні коментарі та рекомендації. Таким чином, цифрове портфоліо дозволяє перейти від фіксації переважно кінцевого результату до документування процесу навчальної діяльності та його динаміки. У межах цифрового портфоліо доцільно застосовувати модель комплексного оцінювання за двома взаємопов’язаними напрямами. *Природничо-дослідницький напрям* передбачає аналіз здатності учня: спостерігати; ставити запитання; висувати припущення; здійснювати просте дослідження; користуватися доступними засобами вимірювання; фіксувати

результати; порівнювати отримані дані; пояснювати виявлені закономірності; формулювати висновки [2, с. 222]. *Комунікативно-мовленнєвий напрям* передбачає аналіз здатності учня: сприймати та розуміти інформацію; формулювати запитання; описувати результати діяльності; послідовно викладати думку; використовувати тематичну лексику; пояснювати власні дії; аргументувати висновки; представляти результати діяльності в усній, письмовій або іншій доступній формі. Такий підхід дозволяє оцінювати не окремі ізольовані вміння, а комплексний результат діяльності учня (табл.1).

Таблиця 1.

Матриця інтегрованого формувального оцінювання засобами цифрового портфоліо [складено на основі джерел 1; 3; 4]

Освітня галузь	**Вид діяльності**	**Цифровий артефакт**	**Критерії оцінювання**
Природнича	Спостереження, дослід, вимірювання	Фото + схема + короткий коментар	правильність послідовності дій; точність фіксації; виділення істотних ознак; уміння порівнювати; обґрунтованість висновку
Мовно-літературна	Усний або письмовий опис	Аудіозапис + текстовий підпис	змістовність; послідовність; логічність; тематична лексика; правильність мовлення

Із таблиці 1 бачимо, що один цифровий продукт можна застосовувати як основу для аналізу результатів навчання за двома наведеними освітніми галузями. Розглянемо приклади застосування цифрового портфоліо у початкових класах. Кейс 1. «Фенологічне дослідження» для 2-го класу. Інтеграція природничої та мовно-літературної освітньої галузі.

Учні протягом декількох днів спостерігають за ростом рослини. Вони фотографують об’єкт, фіксують зміни, створюють просту графічну схему та записують короткий усний коментар. У цифровому портфоліо формується послідовність навчальних артефактів: спостереження → фото → графічна фіксація → усний опис → висновок. Вчитель початкових класів оцінює не лише кінцевий продукт, а й здатність учня здійснювати систематичне спостереження, фіксувати зміни, встановлювати часову послідовність та пояснювати отриманий результат. Означений кейс безпосередньо відповідає діяльнісній логіці нового стандарту, за якою учень є активним учасником освітнього процесу. Кейс 2. «Досліджуємо колообіг води» для 3-го класу. Суть завдання полягає в тому, що учень опрацьовує навчальну інформацію про колообіг води, створює графічну модель процесу та записує коротке пояснення. У цьому випадку цифровий артефакт дає можливість оцінити результати навчання за такими складовими: розуміння основних етапів природного процесу; встановлення взаємозв’язків; уміння представити інформацію у вигляді моделі; використання відповідної термінології; послідовність і логічність усного пояснення. Кейс 3. «Моє дослідження ґрунту» для 3-го класу. Учні отримують завдання та досліджують властивості ґрунту, здійснюють прості спостереження та досліди, фіксують результати за допомогою фото й графічних схем, а потім формулюють висновок. У цьому випадку цифрове портфоліо виконує функцію документування

дослідницького процесу. За умов компетентнісної орієнтації оцінювання важливим є не лише визначення рівня досягнення результату, а й надання учневі інформації про подальші можливості його вдосконалення. Доцільною є структура педагогічного коментаря:

1. Що вдалося? Учитель визначає конкретний позитивний результат.

2. Що потребує вдосконалення? Виділяється один конкретний аспект, який може бути покращений.

3. Що робити далі? Учневі пропонується конкретний наступний крок. Наприклад: «Ти правильно зафіксував зміни рослини та послідовно описав етапи спостереження. Спробуй наступного разу використати два-три наукові терміни, щоб точніше пояснити причину змін». Такий коментар має значно більшу педагогічну цінність, ніж констатація лише кількості правильних відповідей [1, с. 12]. Відповідно до сучасної компетентнісної парадигми дитина має розглядатися не лише як об'єкт оцінювання, а як активний учасник власної освітньої діяльності. З огляду на це, цифрове портфоліо доцільно використовувати не тільки для збереження результатів, а й для розвитку рефлексії. Таке використання цифрового портфоліо трансформує його з електронного «сховища робіт» в інструмент усвідомлення учнем власного освітнього поступу. Seesaw доцільно розглядати не як нормативно визначений інструмент, а як приклад цифрового середовища, функціональні можливості якого можуть бути використані для реалізації визначених стандартом підходів. Відповідність цифрового інструменту вимогам стандарту визначається не назвою платформи, а тим, чи дає вона змогу: організувати активну діяльність учня; забезпечити інтеграцію змісту; враховувати індивідуальні освітні потреби; фіксувати результати діяльності; забезпечувати педагогічний зворотний зв'язок; відстежувати індивідуальний поступ; створювати умови для рефлексії; забезпечувати безпечне використання цифрових технологій. Таким чином, Seesaw є одним із можливих технологічних засобів реалізації методичної моделі, а не самоціллю освітнього процесу. Один навчальний продукт може містити взаємопов'язані докази досягнення результатів навчання за кількома освітніми галузями.

Отож, цифрове портфоліо Seesaw може бути використане як один із інструментів формувального оцінювання, що забезпечує накопичення та систематизацію різних видів доказів навчальної діяльності учня. Важливо також враховувати, що новий стандарт застосовуватиметься для учнів, які розпочнуть навчання на рівні початкової освіти з 1 вересня 2028 року. Водночас уже зараз він є нормативною основою для розроблення нових типових освітніх програм, модельних навчальних програм та інших освітніх ресурсів.

Список використаних джерел

1. Зеленська Л. Д., Михайленко М. О. Педагогічний інструментарій організації формувального оцінювання в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 203. С. 11–18.

2. Крамаренко І. С. Формування природничо-наукових компетентностей у здобувачів освіти в умовах Нової української школи. *Актуальні проблеми*

підготовки фахівців природничих наук : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 15–16 квіт. 2025 р.). Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 222–225.

3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1810-2025-п (дата звернення: 13.09.2026).

4. Шевченко О. Використання презентацій, електронних портфоліо і блогфоліо на заняттях з української мови як іноземної: методичні принципи і критерії ефективності. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 56. Т. 4. С. 150–155.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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

***Ключові слова**: молодший шкільний вік, соціально-емоційна компетентність, соціально-емоційне навчання, емоційна грамотність, емоційна саморегуляція.*

Сучасний етап реформування української освіти характеризується переходом від знаннєвої парадигми до компетентнісно орієнтованої моделі навчання, у центрі якої перебуває особистість дитини, її потреби, здібності, цінності та здатність ефективно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток соціально-емоційної компетентності молодших школярів як важливої передумови їхнього особистісного становлення, успішної адаптації до шкільного середовища та конструктивної взаємодії з іншими.

Актуальність проблеми посилюється сучасними умовами функціонування української школи. Воєнні виклики, нестабільність соціального середовища, дистанційне та змішане навчання, зміна звичного способу життя дітей підвищують значення емоційної підтримки, психологічної безпеки та розвитку навичок конструктивної взаємодії. У таких умовах освітній процес має сприяти не тільки академічному навчанню, а й формуванню в дітей умінь розуміти власні емоції, регулювати емоційні стани, розпізнавати переживання інших, співпрацювати та знаходити конструктивні способи розв’язання проблем [6].

Проблема соціально-емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку представлена в сучасних дослідженнях українських педагогів і психологів. Науковці розглядають окремі її аспекти через категорії соціальної

компетентності, емоційного інтелекту, емоційної саморегуляції, емпатії, соціальної адаптації та міжособистісної взаємодії.

Л. Кулакова досліджує соціальну компетентність молодших школярів як інтегроване особистісне утворення, визначає її структурні компоненти та рівні сформованості. Науковиця підкреслює, що молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку соціальної компетентності, оскільки дитина активно розширює систему соціальних зв'язків і набуває досвіду соціально значущої діяльності [4].

Т. Котик і Л. Шкледа аналізують розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як міждисциплінарну проблему НУШ. Дослідниці показують, що емоційно-ціннісний складник простежується у змісті різних освітніх галузей початкової школи, а розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як наскрізний освітній результат [5].

Сучасні дослідження Г. Гандзілевської, О. Ратінської та Е. Шкорвагової засвідчують взаємозв'язок емоційно-вольових ресурсів, емоційного інтелекту та здатності молодших школярів протистояти негативним соціальним впливам, зокрема кібербулінгу [3].

Аналіз наукових праць дає підстави розглядати соціально-емоційну компетентність як комплексне утворення, що формується на перетині емоційного розвитку, соціальної взаємодії, саморегуляції, комунікативних умінь та морально-ціннісної сфери особистості.

Соціально-емоційну компетентність молодшого школяра доцільно визначати як інтегровану здатність дитини усвідомлювати та розуміти власні емоції, регулювати емоційні стани й поведінку, розпізнавати переживання інших людей, встановлювати позитивні взаємини, співпрацювати та конструктивно діяти в різноманітних соціальних ситуаціях. Соціально-емоційна компетентність має комплексний характер і поєднує емоційні та соціальні вміння, які забезпечують ефективне функціонування дитини в системі міжособистісних взаємин. [3]

У структурі соціально-емоційної компетентності молодших школярів можна виокремити наступні основні компоненти [4]:

1. *емоційно-когнітивний.* Змістом якого є розпізнавання, називання та розуміння власних емоцій, визначення причин їх виникнення;

2. *емоційно регулятивний* має на меті здатність регулювати емоційні стани, контролювати імпульсивні реакції, використовувати доступні способи самозаспокоєння;

3. *емпатійний* зосереджений на розумінні емоцій та переживань інших людей, здатності співчувати й надавати підтримку;

4. *комунікативний* полягає в умінні слухати, висловлювати думки та почуття, вести діалог, ставити запитання;

5. *соціально-взаємодієвий* включає здатність співпрацювати, домовлятися, дотримуватися правил, розподіляти ролі та відповідальність;

6. *ціннісно-поведінковий* орієнтований на взаємоповагу, відповідальність, прийняття інших, конструктивне розв'язання конфліктів

Формування зазначених компонентів має здійснюватися систематично та бути інтегрованим у повсякденну освітню діяльність. Важливо, щоб соціально-емоційне навчання не обмежувалося окремими виховними заходами або спеціальними заняттями, а стало частиною культури взаємодії в класі.

Однією з основних умов розвитку соціально-емоційної компетентності є створення психологічно безпечного освітнього середовища. Учень повинен мати можливість висловлювати свої думки й почуття, ставити запитання, помилятися та отримувати підтримку без страху приниження чи осуду. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагог як модель конструктивної емоційної поведінки [1].

Ефективним напрямом є формування у школярів емоційної грамотності, тобто здатності розрізняти, називати та пояснювати власні емоційні стани. Для цього можуть використовуватися «емоційні термометри», картки емоцій, піктограми, щоденники настрою, вправи «Моя емоція сьогодні», «Назви емоцію», «Що я відчуваю?», «Що допоможе мені впоратися?» [6].

Важливим напрямом є розвиток емоційної саморегуляції. Молодших школярів необхідно навчати розпізнавати моменти емоційного напруження та використовувати доступні способи його зниження: дихальні вправи, короткотривалу зміну діяльності, рухову активність, позитивне самонавіювання, звернення по допомогу, проговорювання власних переживань [6].

Не менш значущим є розвиток емпатії. Її формування може здійснюватися через аналіз художніх творів, казок, мультфільмів, життєвих ситуацій та поведінки персонажів. Дітям можна пропонувати запитання: «Що відчував герой?», «Чому він так вчинив?», «Як можна було йому допомогти?», «Що ти зробив би на його місці?». Такий підхід сприяє переходу від безпосереднього реагування до усвідомленого розуміння емоцій інших людей [4].

Рольова гра є засобом, яка дозволяє моделювати реальні ситуації міжособистісної взаємодії. Наприклад, можна запропонувати дітям розіграти ситуації «Двоє друзів посварилися», «Новий учень у класі», «Однокласник засмучений». Після виконання ролей доцільно проводити рефлексивне обговорення.

Доцільним є також використання арттехнологій: малювання, музики, театралізації, створення колажів, роботи з кольором, казкотерапевтичних вправ. Творча діяльність створює додаткові можливості для вираження емоцій, розвитку саморефлексії та взаємодії. Особливо перспективним є використання метафоричних образів і казкових сюжетів, що підтверджують сучасні дослідження розвитку емоційно-вольових ресурсів молодших школярів [3].

Важливу роль відіграє рефлексія. Наприкінці уроку або певного виду діяльності учням можна запропонувати відповісти на запитання: «Що сьогодні було для мене важливим?», «Яку емоцію я відчував?», «Що мені вдалося?», «Що було складним?», «Як я взаємодіяв з іншими?». Регулярна рефлексія сприяє формуванню здатності аналізувати власний досвід і поступово усвідомлювати взаємозв’язок між емоціями, думками та поведінкою[1].

У сучасних умовах важливо враховувати й дистанційний та змішаний формати навчання. Соціально-емоційна компетентність у такому випадку може

розвиватися через онлайн-ігри, спільні творчі завдання, цифрові дошки, рефлексивні опитування, віртуальні групові проєкти та індивідуальні бесіди. При цьому особливого значення набуває підтримання живої взаємодії та відчуття належності дитини до класної спільноти [6].

Отже, розвиток соціально-емоційної компетентності молодших школярів є актуальним психолого-педагогічним завданням та важливою складовою реалізації компетентнісної моделі Нової української школи.

Розвиток соціально-емоційної компетентності молодших школярів має здійснюватися на основі системного поєднання емоційної освіти, соціальної взаємодії, практичної діяльності, рефлексії та педагогічної підтримки. Результатом такого процесу має бути не відсутність негативних емоцій, а формування здатності дитини розуміти свої емоції, безпечно їх виражати, регулювати поведінку та конструктивно взаємодіяти з іншими.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Г.В., Руденко Н.В., Семеній Н.М. Підготовка майбутніх учителів до формування соціально-емоційних навичок учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6 (237–238).
2. Гасанова Л. Педагогіка партнерства як організаційно-педагогічна умова формування соціально-емоційних навичок учнівської молоді. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2026. № 1 (16). С. 277–286.
3. Гринько В.О., Євтухова Т.В., Філіпова А.О**.** Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Т. 2, № 17. С. 31–41.
4. Кулакова Л. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітньо-виховного процесу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2022. № 14.
5. Котик Т. М., Шкледа Л. І. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як міждисциплінарна проблема Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. № 28. С. 113–117.
6. Недовіз С., Решетова І. Особливості соціально-емоційного розвитку учнів початкових класів в умовах освітніх ризиків. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. Т. 2, № 23. С. 50–61.

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 IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу»)

ВИПУСК 5

Частина 3
(педагогічні та науково-педагогічні працівники ЗВО та ЗФПО)

Підп. до розповсюдження 23.10.2026.
Облік.-вид. арк. 5,24. 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