ROZWÓJ MISTRZOSTWA ZAWODOWEGO PEDAGOGA W WARUNKACH NOWEJ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO-KULTURALNEJ

Zbiór materiałów VIII Międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej z dnia 9 października 2025 roku

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції 9 жовтня 2025 року

Redakcja naukowa

Oleksandr Petrovskyi
Viktor Kavetskyi
Zoia Sharlovych

Наукова редакція

Олександр Петровський
Віктор Кавецький
Зоя Шарлович

Тернопіль – Ломжа, 2025
Ternopil – Łomża, 2025
Wydawnictwo: MANS w Łomży

УДК 159.98:37.091

Zalecane do druku przez radę naukowo-metodyczną Ternopilskiego Obwodowego Komunalnego Instytutu Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej (protokół nr 6 z dnia 31.10.2025 r.)
Рекомендовано до друку науково-методичною радою Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол №6 від 31.10.2025 р.)

Rada naukowa: Oleksandr Petrovskyi, Viktor Kavetskyi, Zoia Sharlovych
Наукова редакція: Олександр Петровський, Віктор Кавецький, Зоя Шарлович

Rozwój mistrzostwa zawodowego pedagoga w warunkach nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej: zbiór materiałów VIII Międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej (Ternopil, Ukraina, 9 października 2025 r.) / Redakcja naukowa: Oleksandr Petrovskyi, Viktor Kavetskyi, Zoia Sharlovych. Wydawnictwo: MANS w Łomży, Ternopil – Łomża, 2025. 552 s.

Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 09 жовтня 2025 року) / Наукова редакція: Олександр Петровський, Віктор Кавецький, Зоя Шарлович. Видавництво: MANS w Łomży, Тернопіль – Ломжа, 2025. 552 с.

Recenzenci:
prof., dr hab. Vitalii Kulchytskyi, Ternopilski Narodowy Uniwersytet imienia I.Y. Horbaczewskiego
dr Iwona Borawska, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Rzeczpospolita Polska.

Rada redakcyjna: O. M. Petrovskyi, I. M. Vitenko, O. I. Kohut, V. E. Kavetskyi, O. Ya. Zhyznomirska, M. M. Korman, T. V. Mahera, N. B. Stryivus, Yu. Ch. Shainiuk, Z. P. Sharlovych.
Редакційна колегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, В. Є. Кавецький, О. Я. Жизномірська, М. М. Корман, Т. В. Магера, Н. Б. Стрийвус, Ю. Ч. Шайнюк, З. П. Шарлович.

ISBN 978-83-68480-13-9
DOI https://doi.org/10.58246/TCFL3472

W zbiorze opublikowano streszczenia referatów uczestników VIII Międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej „Rozwój mistrzostwa zawodowego pedagoga w warunkach nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej", która odbyła się w Ternopilskim Obwodowym Komunalnym Instytucie Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej z dnia 9 października 2025 r.

Zbiór jest przeznaczony dla pracowników naukowych i naukowo-pedagogicznych uczelni wyższych i instytucji naukowych, studentów, doktorantów, praktyków oraz szerokiego grona czytelników.

Wszystkie materiały zbioru są przedstawione w redakcji autorów, którzy ponoszą odpowiedzialność za prawdziwość faktów, cytatów, imion i nazwisk oraz innych podanych danych. Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za materiały przekazane do publikacji.

У збірнику публікуються тези доповідей учасників VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності», проведеної на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти 09 жовтня 2025 р.

Збірник розрахований на наукових та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти і наукових установ, студентів, аспірантів і докторантів, практиків і широкий читацький загал.

Усі матеріали збірника подаються в редакції авторів, які несуть відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших наведених даних. Видавець не несе відповідальності за надані до публікації матеріали.

Wydawnictwo: MANS w Łomży

© Zespół autorów, 2025.
© Ternopielski Obwodowy Komunalny Instytut Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej, 2025.
© Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, 2025.
© Колектив авторів, 2025.
© Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2025.
© Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі, 2025.

ЗМІСТ

Петровський О. М. УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ІННОВАЦІЯМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИРІШЕННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ……..…. 11
Абрамович Т. В. НАВЧАННЯ З ПІДТРИМКОЮ: РОЛЬ ПІДКАЗОК ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ…….…. 15
Андрійчик О. Б., Кузнєцова М. Б. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ……..... 18
Özsunar A. MODERN ARAP EDEBİYATINDA ARAP KADIN YAZARLARIN KADINLARIN EĞİTİMİNE KATKILARI: MISIR ÖRNEĞİ …….……. 20
Ateş H. SEMİNER DÖNEMLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISI …….……..…. 23
Бабовал Н. Р. Мацюк С. О. ЕТИКА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ …….…. 28
Базиволяк О. В. СПОСОБИ КОРЕКЦІЇ ГІПЕРАКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ …….…. 31
Балабанов С. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОГО МАЙСТРА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ …….…. 35
Барабаш І. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ…..... 40
Бартєнєва І.О. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ …….…. 43
Barış Eriçok, Thomas Bauer EMBEDDING INTERNATIONALIZATION IN TEACHER EDUCATION ….…. 47
Baştuğ A.N. YAPAY ZEKANIN MESLEKLERİ DÖNÜŞTÜRMESİ KAPSAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARIN MEVCUT DURUMU VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER 53
Бачинська Є. М. ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ …….…. 57
Бенько І. П., Зазуля Л. М. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ……..…. 60
Білик В. М., Ялліна В. Л. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ «ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ» (МОДУЛЬ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА») ……..…. 63
Iryna Bilous, Pan Sihe MODERN SOCIETAL CHALLENGES AND ADAPTABILITY OF PROJECT-BASED LEARNING IN EDUCATION …….…. 66
Богуш М. Б. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ……..…. 68
Борисенко І. В. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ОРІЄНТИРИ ТА ВИКЛИКИ …..... 70
Борисюк З. В. РОЛЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ І СІМ'Ї У ПРОФІЛАКТИЦІ НЕІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ ……..…. 73
Брик Р. С. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ……..…. 76
Буняк С. М. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, АДАПТАЦІЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ .....…. 79
Веренич Л. В. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА МАЙБУТНЬОГО ……..…. 82

Вихрущ А. В. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: РЕВОЛЮЦІЯ ЧИ ДЕГРАДАЦІЯ …..……. 85
Вишньовський В. В. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИХ КАДРІВ ОСВІТИ ДО

ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ ТА ФІНАНСОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ ……..…. 87
Вітенко І. М. ВІД ГРИ ДО КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЯК mTINY ДОПОМАГАЄ ФОРМУВАТИ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА НАВИЧКИ СПІВПРАЦІ …….……..…. 90
Вознюк Н. В. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ І МЕДІАКОНТЕНТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ОСВІТНЬОГО ВПЛИВУ ТА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ 92
Вороніна-Пригодій Д. А. ПРОФЕСІЙНІ ВИКЛИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА З УКРАЇНСЬКИМИ ДІТЬМИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ ЗА КОРДОНОМ …….... 94
Гажа Л. В. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ..……..... 97
Гайда В. Я. STEM-ПЕДАГОГ У СВІТІ: МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ …….....……..……..…. 100
Гетьман Т. О. ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ …….....…. 103
Главацька О. Л. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА …….....……..…. 106
Глушко О. З. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: СТРАТЕГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 110
Глядик М. Б. ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ЗАВДАННЯ ТА ФУНКЦІЇ …….....……..……..…. 113
Голочинська І. О. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА …….....…. 116
Голуб М. Я. РОЗВИТОК ІНІЦІАТИВНОСТІ І АКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕГРОВАНИХ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ……..…..... 120
Горєлова О. В. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВИМІРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ……..…..... 126
Городецька О. В. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ І ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: НОВІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ …….....…..…. 129
Maksym Gusak INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN TEACHING GERMANIC LANGUAGES: CHALLENGES AND PROSPECTS …….....…. 132
Джурило А. П. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ УЧНЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД …….....…. 134
Ming Ding GAMING TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE MANAGERS .....……. 137
Gao Yajun, Antonina Demianiuk FUTURE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 140
Duisebayeva Karypbaytegin, D. YÜKSEK ÖĞRENİM MESLEKİ YETKİNLİKLERİNİN KAZANDIRILMASINDA WEB 2.0 ARAÇLARININ ÖNEMİ: CANVA ILE POSTER BILDIRI HAZIRLAMA ÖRNEĞI …….....…..…. 142
Дуда Г. Б., Чорний М. Р. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ …….....…. 155
Alla Durdas CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT UNIVERSITY: WAYS AND METHODS …….....…. 159
Emrah Özcan CLASSROOM ENVIRONMENT WITH MULTIPLE NATIVE LANGUAGES AND THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ….. 163

Жадько О. А. ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ …….....…. 167
Жизномірська О. Я., Івасечко Г. В. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ

ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ ВІЙНИ ……. 169
Задорожна О. М. РОБОТА ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НМТ ……..…. 172
Зайченко І. В. БЕЛЬГІЙСЬКИЙ ПЕДАГОГ ЖОРЖ РУМА (1881-1976) ……..…. 174
Іскерський І. С. ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧАСІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ …….…. 177
Кабанець А. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ……..…….…. 180
Кавецький В. Є., Когут О. І. НАЛАГОДЖЕННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ООП .....……..…. 184
Budalan Ç. GÜNÜMÜZ TOPLUMSAL ZORLUKLARI BAĞLAMINDA YENİLİKÇİ PEDAGOJİK TEKNOLOJİLER …….....……..... 189
Калаур С. М. ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЛІКТОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 193
Качура К. М. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ВІТЧИЗНЯНІ ПРАКТИКИ ……..…..... 195
Кириленко Н. І. МЕТОД «КЛАСТЕР» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ …….....…. 199
Клімкіна Н. Г. ПРОЕКТУВАННЯ ХОЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ЗДОРОВ'Я В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ……..…..... 202
Ковалик І. М. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГОМ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ – БУТИ ВІЛЬНОЮ ЛЮДИНОЮ ВІД МИНУЛОСТІ ДО СУЧАСНОСТІ …..…..... 205
Коваль О. В., Шуст Б. М. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ……..... 212
Ковтун А. Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ …….....……..... 214
Ковтун О. В. ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РИЗИКИ ТА ПЕРЕВАГИ …….....…. 217
Колесник Л. Д. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ……..…….....…. 220
Колодійчук Л. С. ДОСВІД МІЖНАРОДНОГО ОНЛАЙН СТАЖУВАННЯ В РАМКАХ ПРОЄКТУ ERASMUS+ «VET PARTNERSHIP FOR GREEN AND SMART ELECTRICITY IN BUILDING» ……..…..... 222
Колодійчук О. Я ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я УЧНІВСТВА В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ …….....…. 225
Комаринський Ю. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ……..…..…..…... 230
Кондирєва М. М. ПЕРША ГРУПА РЕЗУЛЬТАТІВ: ПІДСУМКОВА РОБОТА У 8 КЛАСІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР …….....…. 233
Коненко Л. Б., Іваночко О. В. ФОРМУВАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ …….....… 245

Корицька Г. Р., Гальчишин О. М. ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА (НА ПРИКЛАДІ ОПОВІДКИ ГАЛИНИ ГУЗОВСЬКОЇ-КОРИЦЬКОЇ «КУЛЬБАБА: ДІД ЧИ БАБА?») …….....… 248
Корман М. М., Зенчак А. Е. МІКРОНАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ТРЕНД ……..... 253
Коханська С. В. КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А3 ПОЧАТКОВА ОСВІТА ……..... 255
Крамаренко Л. І. САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ …….....…….. 257
Кратенко Г. І. ПОДКАСТ ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ ТА ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ……..…….....…. 260
Zhang G., Krychkivska O. V. FORMATION OF THE PROFESSIONAL READINESS TO THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS ….. 262
Li Lili, Krychkivska O. V. FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS BY MEANS OF PROJECT-BASED METHOD ……...…….….. 265
Круглик О. П. ВПЛИВ ГАРМОНІЙНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ …..…….....…. 268
Кухтяк С. Б. МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ …….....….. 270
Лелявина І. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ……..….....…….. 273
Лещук Г. В. СИНЕРГІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА СУЧАСНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ПОШУК БАЛАНСУ …….....…. 277
Лівіцька Н. В. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ ….….....….. 280
Li Yida, Krychkivska O. V. FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE GRAPHIC DESIGN SPECIALISTS …….…….....…. 283
Локшина О. І. ПРОГРАМА МІЖНАРОДНОГО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСТВА – PISA З ПОЗИЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ….....…. 285
Лучка І. Р. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ …... 289
Магера Т. В. ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ТА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ ……..…….....…..... 292
Маман Н. Д. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ …….....…. 296
Мельничук Р. Б. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ….....….. 299
Митулинська О. Є. ПРІОРИТЕТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ВИХОВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ……...….....….. 302
Михайленко О. В. ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ……..…….…..….....…. 305
Молчанова О. М. ТРАВМАПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ ДЛЯ ВІДНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ДИТИНИ ……..…..…. 309
Монастирська О. В., Турчина-Приходько С. М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ …….....……. 312
Мостовий Л. П. РОЛЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУРДОПЕДАГОГА ……..….....…. 315
Мочук О. Б. ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ ІНФОРМАТИКУ В УКРАЇНІ …….....……..….. 318
Мошаренков В. В., Мошаренкова Т. В. ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ …….....….. 324
Moshenets Nataliia KOMUNIKACYJNA KULTURA PRZYSZŁEGO FINANSISTY JAKO ELEMENT JEGO TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ …….....…. 327

Насмінчук І. А. АКАДЕМІЧНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ……..……..…. 330
Nasradinli Sevda YENİ NESİL DİL ÖĞRETİMİ: EMOJİLİ METİNLER VE ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ ……..……..... 333
Небесний А. І. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ …….……... 336
Ноздрова О. П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ……..…. 339
Олексюк О. Р., Вітенко І. М., Миколів З. П. ВІД НАВЧАННЯ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ: ОГЛЯД ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ КУРСІВ ЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ .....……..……..... 342
Олійник Г. М. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ, ПОЗБАВЛЕНОЇ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В УМОВАХ ПАТРОНАТНОЇ СІМ'Ї ……... 345
Онищук Л. З. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ …….…. 349
Остапович О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ, ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА …….…. 353
Пасіула А. Д. ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ЗВ'ЯЗКАМИ ……..... 356
Петришин Л. Й. БАЗОВІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ …… 359
Пірог Л. В. МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я: ФУНДАМЕНТ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ …….…. 364
Платонова О. Г. ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ …….…. 367
Подлесна І. І. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ: УПРОВАДЖЕННЯ 3D-ДРУКУ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ ... 371
Польняк О. Р. ПЕРЕВАГИ ЗАСТОСУВАННЯ АРТПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……. 373
Починок Ю. М. ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ……..... 377
Призенко Д. М., Призенко С. О. РОБОТА КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ ……..……..… 378
Призенко Д. М., Призенко С. О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ……..... 381
Ребуха Л. З. ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО …….……..…..… 383
Ребуха Л. З., Дмитерко С. В. РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ …….……. 385
Ребуха Л. З., Дмитерко С. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК ……....……. 387

Ребуха Л. З., Ковальчук О. Ю. ЗНАЧИМІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ У ПРИЙНЯТТІ ТА ЗРЕАЛІЗУВАННІ ОСВІТНЬО-УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ …….…….. 389
Ребуха Л. З., Семен Н. М. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ ……..... 391
Ребуха Л. З., Стружак Г. М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ І ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ …….…..… 393
Ребуха Л. З., Черевка Ю. М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ

КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ …… 395
Рябокінь С. С., Бобкова О. І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА КРІЗЬ ПРИЗМУ СИНЕРГЕТИКИ …… 397
Сава В. Р. ГЕОГРАФІЧНІ МАНДАЛИ ЯК ЗАСІБ ВНУТРІШНЬОЇ РІВНОВАГИ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ …… 399
Свистун О. О. ВПЛИВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ …… 401
Özdem Ş. E-TWİNNİNG İLE ULUSLARARASI MESLEKİ GELİŞİM: "UÇURTMAM PİYANO HAYALLERİM MAVİ" PROJESİ ÖRNEĞİ …… 405
Семенча Л. Г. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ …… 408
Сеньовська Н. Л., Скуратко Т. М. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СЬОГОДНІ: ОГЛЯД МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ …… 410
Сесик О. О. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ …… 413
Kalaycı S. OMELYAN PRİTSAK'IN AKADEMİK MİRASI…… 417
Сівчук П. І. ФАКТОР ДОВІРИ В КОНТЕКСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ …… 421
Сіткар В. І., Сіткар Н. С., Сіткар С. В. ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ УЧНІВ 4-Х КЛАСІВ (ДПА-2027): ПРИПУЩЕННЯ ТА РИЗИКИ …… 424
Slabodukh Viktor INTEGRATION OF GAMIFICATION AND VIDEO GAMES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A RESPONSE TO THE DIGITAL CHALLENGES OF MODERNITY …… 430
Собчак Л. М. ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ …… 432
Сорока О. В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ДЛЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ …… 435
Сотніченко І. І. УПРОВАДЖУЄМО ПРОФІЛЬНУ ОСВІТУ: ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ…..... 438
Стандрет Г. Н. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ …… 441
Сташків О. Д. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ …… 444
Стойка О. Я. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ …… 446
Стрийвус Н. Б. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ПОТЕНЦІАЛ І РИЗИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ …… 449
Daria Suprun, Zhou Yi SUSTAINABLE EDUCATIONAL MANAGEMENT IN INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS …… 453
Таєнчук О. ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ – СУЧАСНИЙ ТРЕНД В ОСВІТІ 456

Теляга Г. А. ОНЛАЙН РЕАЛЬНІСТЬ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ – ПАРАЛЕЛЬНИЙ СВІТ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ …… 459
Тимошенко О. А. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ …… 461
Тимчук О. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ …… 464
Тимчук С. ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ …… 470

Трубавіна І. М., Калгушкін Ю. Л. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОНОВЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ВОЄННИЙ СТАН …… 474
Трубавіна І. М., Острєцов В. В., Редько С. О., Лисєнко М. М. ДО ПИТАННЯ ПРО ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ …… 477
Трубавіна І. М., Помазановський А. О., Пірлік К. А. ЗАСТОСУВАННЯ КОНФЛІКТНО ЧУТЛИВОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ ОСВІТЯН …… 479
Ушаков А. В. КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ПРЕДМЕТНИЙ ЗМІСТ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ …… 481
Hanife Erdogan Yasarsoy TÜRKİYE'DEKİ OLGUNLAŞMA ENSTİTÜLERİNE GENEL BAKIŞ …… 485
Царик О. М., Рибіна Н. В. DIGITAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: GERMAN EXPERIENCE AND OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTATION IN UKRAINE …… 489
Цибульський Н. В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ …… 493
Чарторинська Л. І. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ …… 495
Чекригіна Г. ІННОВАЦІЇ – ШЛЯХ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ …… 498
Чорна М. І. СУПЕРВІЗІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛІВ (ВИКЛАДАЧІВ), ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА / ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ» В ОСВІТНІХ ОСЕРЕДКАХ …… 502
Sharlovych Zoia KSZTAŁCENIE USTAWICZNE – PODSTAWA ROZWOJU ZAWODOWEGO WSZYSTKICH UCZESTNIKÓW PROCESU EDUKACYJNEGO SZKOŁY WYŻSZEJ …… 510
Шевченко В. М. ДІЯЛЬНІСТЬ СУРДОПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА …… 513
Шилько Ю. А., Кіяшко Л. І. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ …… 516
Шкабаріна М. А. ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ …… 518
Шпак М. М. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕДАГОГІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ, СТРАТЕГІЇ ТА РЕСУРСИ …… 520
Щегельська А. СТІЙКІСТЬ І АДАПТАЦІЯ: ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ …… 523
Щербина К Є. СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ…… 526

Yurchak L. A. LANGUAGE AND CULTURAL BARRIERS AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS …… 529
Якимець Л. В. ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ТА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ …… 531
Ruslan Yakovyshyn CECHY CHARAKTERYSTYCZNE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI POLSKICH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W PIERWSZEJ POŁOWIE XX WIEKU …… 534
Яковишина Т. В. АРТПЕДАГОГІКА Й АРТТЕРАПІЯ У ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ …… 539
Ярмолицька С. О., Коротюк З. М. ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА

В СУЧАСНІЙ РЕАЛЬНОСТІ ……..…..… 543
Ящишин І. В. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, БЕЗПЕКА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА …….....… 549

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ІННОВАЦІЯМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Петровський О.М.,

кандидат історичних наук, доцент, директор Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти

Сучасна українська школа зазнає масштабних трансформацій, зумовлених реформою на основі Концепції «Нова українська школа» (НУШ), а також цифровізацією освіти та викликами воєнного часу.

Інновації сьогодні — не лише тренд, а необхідність для забезпечення якості освіти**,** всебічного розвитку особистості здобувача освіти, професійного зростання педагога та конкурентоспроможності освітнього закладу. Сучасна школа повинна стати інноваційною! Саме такий шлях допоможе забезпечити належну реалізацію головної місії школи – підготувати кожне нове покоління школярів до дорослого життя. А завдяки інноваційному управлінню формується сучасна українська школа як простір розвитку, творчості й гідності.

Управління освітніми інноваціями – передбачає системну діяльність керівника, педагогічного колективу, громади, що спрямована на створення, упровадження і поширення нових педагогічних і управлінських рішень з метою забезпечення успішного виконання основної місії закладу освіти.

Теоретичні засади інноваційного управління освітою передбачають насамперед оволодіння відповідною термінологією та розуміння ключових понять, опрацювання відповідних нормативних документів, осягнення сучасного стану і проблем, пов’язаних з управлінням освітніми інноваціями.

До ключових понять належать**:** *освітня інновація* – нововведення у змісті, формах, методах, технологіях або управлінні освітою, що підвищує її ефективність; *інноваційний процес* – послідовне забезпечення наступних етапів впровадження інновацій: ініціювання, апробація, впровадження, моніторинг, поширення; *управління інноваціями* в закладі освіти – діяльність керівника, що спрямована на створення умов для сприйняття, реалізації та підтримки інновацій.

У своїй інноваційній діяльності керівники та педагогічні колективи закладів освіти керуються законами України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020) тощо, а також Концепцією «Нова українська школа» (2016), Державним стандартом базової середньої освіти (2020), постановами КМУ, зокрема № 800 (2022) «Про затвердження Положення про інноваційну діяльність у системі освіти» тощо. «Положення про порядок

здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти» (2023) визначає шляхи упровадження інноваційної діяльності у закладах освіти України.

Сучасний стан управління освітніми інноваціями у закладах загальної середньої освіти характеризується наявністю цілої низки проблем, які цілком піддаються розв'язанню. Серед них:

1. Низький рівень інноваційної культури педагогів**.** Часто учителі сприймають інновації як додаткове навантаження, а не як ресурс професійного розвитку.

2. Неналежний рівень сформованості управлінської компетентності керівників**.** Не всі керівники володіють сучасними інструментами стратегічного планування, фасилітації, проєктного менеджменту.

3. Недостатнє фінансування інноваційних проектів**.** Більшість ініціатив тримаються на ентузіазмі педагогів.

4. Психологічний опір змінам**.** Традиційні форми роботи часто переважають над експериментальними.

5. Неврегульованість системи мотивації (відсутність стимулів, кар'єрних переваг, премій за інноваційну діяльність тощо).

Можна зауважити, що згадані проблеми сьогодні вирішують шляхом навчання керівних і педагогічних кадрів, зокрема на курсах підвищення кваліфікації. Наприклад, у Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти питання упровадження освітніх інновацій, управління освітніми інноваціями в закладах освіти, у т.ч. й загальної середньої освіти, під повсякденною увагою. Для ознайомлення керівників та педпрацівників ЗЗСО проводимо заняття (лекції, тренінги, семінари тощо) відповідної тематики: «Управління інноваційною діяльністю закладу загальної середньої освіти», «Менеджмент навчальної діяльності», «STEM-освітнє середовище ЗЗСО», «Розвиток сучасного освітнього середовища закладу освіти засобами STEM-орієнтованих цифрових технологій», «Цифрові технології педагогічної діяльності. Цифрові інструменти для створення освітнього контенту», «Етичні аспекти використання технологій штучного інтелекту в освіті» тощо.

ТОКІППО ініціював регіональні науково-педагогічні експерименти та забезпечує організаційний, науковий та науково-методичний супровід їх і керівництво. Серед них: «Еко-школа» (16 закладів освіти); «Впровадження Української Хартії вільної людини в освітній процес» (7 закладів освіти); «Організація впровадження наскрізної моделі медіаосвіти в умовах інформаційної агресії» (11 закладів освіти).

Ознайомлення педагогів та керівників закладів освіти з різними аспектами упровадження інновацій в освітній процес та механізмами ефективного управління освітніми інноваціями відбувається у рамках заходів науково-методичного та навчально-методичного

характеру, зокрема тих, що організовує STEM-лабораторія та інші підрозділи ТОКІППО. У практиці ТОКІППО діє модель «Школа управлінського лідерства», у межах якої директори закладів освіти навчаються проєктному мисленню, фасилітації, стратегічному плануванню інновацій. Такий підхід дозволяє формувати нову генерацію управлінців, здатних не лише адаптуватися, а й ініціювати зміни.

У змісті методичних семінарів наявні питання, які деталізують для керівників закладів освіти процес управління інноваційною діяльністю та складники/етапи цього процесу за різними напрямами.

Наприклад, для створення інноваційного середовища в закладі освіти необхідно формувати відповідну організаційну культуру закладу, що передбачає розвиток командної культури, підтримку педагогічного експерименту, відкритість до партнерства тощо.

Значну роль в організації успішного менеджменту/управління освітніми інноваціями відіграє відповідне планування інноваційної діяльності. Доречним та й необхідним є розроблення Програми розвитку закладу (обов'язково з інноваційним компонентом), планування упровадження внутрішньої системи забезпечення якості навчання та створення банку педагогічних інновацій тощо.

Корисним та результативним може бути управління інноваціями як проєктом. Керівники та педагогічні працівники закладів освіти вже добре засвоїли принципи проєктної діяльності, проєктного підходу до організації навчання. Тому не складно буде застосувати ці підходи для управління інноваціями: визначення цілей, очікуваних результатів, показників ефективності; поетапне упровадження (пілотування, моніторинг, поширення досвіду, оцінка результатів); інформаційний супровід/підтримка (вебсайт закладу, сторінки у соцмережах, педагогічні блоги тощо).

Вище ми згадували проблему неврегульованості системи мотивації (відсутність стимулів, кар'єрних переваг, премій за інноваційну діяльність тощо). Проте навіть в умовах недостатнього фінансування мотивація педагогічних працівників є обов'язковою. Наприклад, у деяких територіальних громадах знаходять можливість фінансувати запроваджені у закладах освіти внутрішні премії, диференційований підхід в оплаті праці, моральне визнання за результатами успішного упровадження інновацій.

Досвід деяких ЗЗСО засвідчив, що використання цифрових технологій управління (електронний документообіг, хмарні сервіси для спільної роботи, цифровий моніторинг якості освіти тощо) сприяє комунікації, швидшій та ефективнішій взаємодії в колективі.

Зрештою, важливим є усвідомлення педагогічною спільнотою перспективи упровадження інновацій в освітній процес, а для цього і важливості упровадження та розвитку інноваційного управління ЗЗСО. У цьому контексті зрозумілими є завдання пришвидшеного переходу від адміністративної моделі управління до партнерської та проєктно-орієнтованої, посилення ролі директора як лідера змін, підтримки й розвитку

педагогічних і учнівських індивідуальних ініціатив та ініціатив учнівського самоврядування тощо.

Важливо враховувати необхідність дбати про основи успішного управління освітніми інноваціями в ЗЗСО, зокрема лідерство, професійну спільноту, педагогічне партнерство та партнерство із зовнішніми мережами, у т.ч. у контексті ціннісної орієнтації на здобувачів освіти.

Успішне управління освітніми інноваціями не є разовою акцією чи кампанією, а є безперервним процесом створення, апробації та вдосконалення нового досвіду за всіма напрямами освітнього процесу, організації раціонального використання усіх наявних ресурсів – матеріального, технологічного, кадрового, фінансового. Упровадження інновацій в освітній процес суттєво підвищує результативність зусиль закладу освіти з реалізації головної місії та є умовою якості, конкурентоспроможності, розвитку дитини.

Отже, сучасна школа повинна формувати інноваційну культуру, засновану на партнерстві, професійному розвитку та готовності до змін.

Література:

1. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VII. станом на 26 вересня 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 26.09.2025).
2. Концепція «Нова українська школа». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf (дата звернення: 26.09.2025).
3. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти. Наказ Міністерства освітиі науки України № 552 від 12.05.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text (дата звернення: 26.09.2025).
4. Вітвицька С. С. *Управління інноваційними процесами в освіті.* Житомир: Вид-во ЖДУ, 2021. 425 с.
5. Кремень В. Г., Ляшенко О. І. Освітні інновації: концептуальні засади розвитку в Україні. К.: Педагогічна думка, 2020.
6. Менеджеру інноваційної діяльності у сфері освіти : Навчально-методичний посібник. / За заг. ред. С. В. Кириленко. Київ – Чернівці : «Букрек». 2024. 405 с.
7. Сисоєва С. О. Інноваційні педагогічні технології. К.: Видавничий дім «Слово», 2019. 240 с.

НАВЧАННЯ З ПІДТРИМКОЮ:
РОЛЬ ПІДКАЗОК ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Абрамович Т.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та інклюзивної освіти, завідувач РЦППІО Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
t.abramovych@roippo.org.ua

Освітній процес дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) потребує особливої уваги та педагогічної підтримки. Учні часто стикаються з труднощами, пов'язаними зі складністю у розумінні завдань, зосередженням уваги, підтриманням мотивації та самостійністю у процесі навчальної діяльності. В умовах інклюзивного освітнього середовища роль учителя набуває особливої значущості, адже педагог має не лише подавати навчальний матеріал, а й активно підтримувати процес його засвоєння.

Підказки та підкріплення є ефективними інструментами підтримки навчальної діяльності. Підказки допомагають дитині орієнтуватися у завданні, коригувати помилки та усвідомлювати послідовність дій, тоді як підкріплення стимулює активність, формує позитивне ставлення до навчання та закріплює успішну поведінку. Дослідження у сфері спеціальної педагогіки та психології навчання засвідчують, що поєднання підказок і підкріплень сприяє розвитку самостійності, підвищенню мотивації та загальній ефективності освітнього процесу [2].

Найбільше стимулює мотивацію учня можливість самостійно впоратися із завданням і досягти відчуття успіху. Проте постає запитання: як допомогти дитині, яка ще не може виконати завдання без помилок? Просте підкріплення на кшталт «Молодець, у тебе все вийде» не завжди ефективне, адже дитина відчуває невідповідність між словами вчителя та власним результатом [1]. Саме тому у практиці використовують різні види педагогічної підтримки і підказок. Вони допомагають учневі поступово опанувати завдання, виконуючи його з опорою на допомогу, яка надалі цілеспрямовано зменшується.

Фізичні підказки передбачають безпосередню допомогу дорослого рухами чи дотиком для виконання завдання. Наприклад, учитель може писати, малювати чи конструювати щось з учнем разом «рука в руці», або допомагає застебнути ґудзики на одязі перед прогулянкою. Фізичні підказки допомагають засвоїти точні рухи, координацію, послідовність дій. Коли дитина бачить, що може завершити дію правильно, вона стає впевненішою у власних силах. Фізична підтримка має бути м'якою та ненав'язливою.

Жестові підказки – це ще один вид підтримки навчальної та поведінкової діяльності дітей з ООП, коли дорослий використовує рухи рук, пальців або міміку, щоб підказати

дитині правильну дію чи реакцію, не вдаючись до слів. Жест виступає як сигнал або орієнтир, який допомагає дитині зорієнтуватися у завданні. Це невербальна форма комунікації, що знижує навантаження на слух і увагу передбачають вказівку пальцем, показ жестами, як виконати дію.

Принципи використання:

– жести мають бути сталі та зрозумілі для дитини;

– поступово поєднуватися з вербальними, візуальними або фізичними підказками;

– використовувати мінімальну необхідну допомогу, щоб дитина не звикала до зовнішнього керування.

Найпоширенішим видом підтримки навчальної діяльності дітей з ООП є вербальні підказки, коли дорослий словесно спрямовує дитину до правильної дії або допомагає пригадати потрібну інформацію. Вербальна підказка – це коротка, зрозуміла інструкція або питання, що допомагає дитині виконати завдання. Вона може бути у вигляді прямої інструкції: «Поклади олівець у пенал», як натяк або підказка: «Що ми робимо після малювання?», або запитання для наведення на правильну дію: «Який предмет треба покласти першим?».

Вербальні підказки допомагають дитині фокусувати увагу, сприяють формуванню алгоритмів дії та допомагають освоїти послідовність дій. Також сприяють розвитку мовлення та комунікації, діти вчаться сприймати інструкцію, повторювати слова, будувати висловлювання.

Візуальні підказки – це зображення, картки, піктограми, схеми, фото, малюнки, алгоритми та ін. візуальні підказки створюють чітку структуру: дитина бачить, що потрібно робити зараз і що буде далі. Це знижує тривожність, бо світ, що оточує дитину, стає більш передбачуваним і зрозумілим. Словесні інструкції для багатьох дітей (особливо з інтелектуальними порушеннями, розладами спектра аутизму, порушенням мовлення) є надміру абстрактними та складними. Слова можуть звучати по-різному, інтонація змінюється, а от картинка, символ чи жест завжди залишаються однаковими, що не змінюється залежно від емоцій дорослого. Візуальна підказка «завжди поруч» – до неї можна повернутися, переглянути ще раз. Це створює додаткове відчуття безпеки та поступово формує у дитини відчуття контролю над ситуацією. Коли дитина знає, чого очікувати, рівень тривоги та імпульсивних реакцій зменшується.

Моделювання – це показ педагогом або компетентнішим учнем бажаної дії чи поведінки, яку дитина може наслідувати. Це «жива інструкція», коли не лише кажуть, що робити, а демонструють як саме це зробити. Моделювання знімає абстрактність завдання,

роблячи його конкретним і наочним. Дитині не потрібно утримувати в пам'яті складну вербальну інструкцію. Воно зменшує тривогу і страх помилитися – «Я бачу, як треба, отже, я теж зможу». Можна показати учневі усію дію повністю (наприклад, як скласти наплічник), або лише її частину (як застебнути замок). Це дає можливість підлаштувати рівень допомоги під конкретні потреби учня.

Моделювання – це природніша форма підтримки, ніж фізична чи словесна підказка. Воно стимулює самостійність, бо дитина не отримує «відповідь», а лише зразок, з якого навчається. Як і інші підказки, моделювання поступово згасає, адже дитина спочатку повторює разом із дорослим, потім – самостійно.

Підказки є ефективною педагогічною стратегією підтримки навчальної діяльності дітей з ООП. Найефективнішим є використання різних видів підказок, адаптоване до індивідуальних потреб дитини.

Підказка за допомогою вибору – це спосіб підтримки навчальної діяльності, коли дитині пропонують обмежену кількість варіантів відповіді чи дії, серед яких є правильний. Таким чином, процес спрощується, але дитина все одно робить активний вибір. Це зменшує когнітивне навантаження – коли завдання занадто складне, вибір полегшує шлях до правильної відповіді. Зберігається відчуття самостійності, адже дитина не просто повторює за дорослим, а приймає рішення, що підсилює мотивацію. У дітей з труднощами мовлення чи низькою впевненістю це особливо корисно: вони вчаться робити вибір, висловлюватися, брати участь у взаємодії.

Для дітей з ООП підказки – це не просто допоміжний інструмент у навчанні. Це система стабільності, яка робить середовище зрозумілим, передбачуваним та безпечним. А відчуття стабільності – базова умова для розвитку навчальної мотивації, саморегуляції та емоційної стійкості.

Література:

1. Ільницька І. Методи, які допоможуть викладачу інклюзивного класу. URL: https://nmc.dsns.gov.ua/zk/news/ostanni-novini/metodi-iaki-dopomozut-vikladacu-inkliuzivnogo-klasu (дата звернення: 23.09.2025).

2. Колодич О. Розвиток мовленнєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами як засіб комунікативної активності. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 1. С. 47–50.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Андрійчик О. Б.[1], *викладач англійської мови, andrijchykola@gmail.com*
Кузнєцова М. Б.[2], *викладач-методист, викладач математики, marianak1472@gmail.com*
[1,2] Дрогобицький механіко-технологічний фаховий коледж

Сучасна освітня система України функціонує в умовах воєнного стану, що висуває нові та надзвичайно складні вимоги до професійної діяльності педагогів. Завдання викладача більше не обмежуються виключно передачею знань, адже на перший план виходить психологічна підтримка учнів, забезпечення безперервності освітнього процесу, формування атмосфери довіри та культури безпеки. Саме тому проблема особливостей педагогічної діяльності в умовах війни є надзвичайно актуальною як з наукової, так і з практичної точки зору. Вона тісно пов'язана з науковими проблемами педагогіки кризових ситуацій та практичними завданнями збереження якості освіти, підтримки учасників освітнього процесу.

Проблеми організації освітнього процесу в кризових умовах активно досліджуються українськими та зарубіжними науковцями. Так, у працях О. Пометун [2] висвітлюється значення інтерактивних технологій у сучасному освітньому процесі, Н. Побірченко [3] аналізує аспекти психологічної підтримки учнів в умовах стресу, а Л. Лук'янова [4] наголошує на важливості реформування освіти в кризових умовах. Водночас низка питань залишається відкритою. Недостатньо розробленими є організаційно-методичні вимоги до роботи вчителя в умовах воєнного стану, питання інтеграції виховних і навчальних завдань, створення безпечного середовища та психологічного супроводу педагогів.

Метою дослідження є аналіз особливостей професійної діяльності педагога в умовах воєнного стану та виокремлення основних вимог до його діяльності з урахуванням сучасних викликів.

Професійна діяльність педагога в умовах воєнного стану суттєво змінюється. Вона вимагає від учителя високого рівня гнучкості, психологічної стійкості, готовності до застосування новітніх технологій та здатності працювати в умовах невизначеності. Розглянемо основні аспекти цієї діяльності.

1) Психологічна складова. Педагог стає наставником і підтримкою для учнів, допомагає долати страх і тривожність, створює атмосферу довіри. При цьому педагог має дбати і про власну емоційну рівновагу, адже тільки стабільний психологічний стан учителя дозволяє ефективно підтримувати учнів.

2) Організаційна гнучкість. Педагог має бути готовим швидко переходити від очного до дистанційного чи змішаного формату навчання, уміти організувати освітній процес у

будь-яких умовах — навіть в укритті. Особливе значення мають знання правил евакуації та дій під час повітряної тривоги.

3) Методична адаптація. Освітні програми вимагають скорочення та оптимізації, акценту на ключових компетентностях. Використання інтерактивних методів, міжпредметних зв'язків і нових форм навчання дозволяє зберегти якість освіти.

4) Цифрова компетентність. Викладання в умовах війни неможливе без дистанційних технологій. Використання Google Classroom, Zoom, Moodle та інших платформ вимагає від педагога високого рівня цифрової грамотності. Додатково актуальним є питання кібербезпеки та захисту даних учнів.

5) Виховна функція. Вчитель відіграє ключову роль у формуванні патріотизму, громадянської відповідальності, культури безпеки. Через виховні заходи та особистий приклад він сприяє згуртованості класного колективу.

6) Професійно-особистісний розвиток. Умови воєнного стану вимагають від педагога безперервної освіти: участі у вебінарах, тренінгах, обміну досвідом із колегами. Важливим є також розвиток стресостійкості та педагогічної етики.

Отже, професійна діяльність педагога в умовах воєнного стану характеризується підвищеними вимогами до його психологічної, організаційної та методичної готовності. Вчитель постає не лише як носій знань, але і як психолог, наставник, організатор безпечного середовища. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку чітких методичних рекомендацій для педагогів, створення програм психологічної підтримки та вдосконалення цифрових навичок. Важливо забезпечити педагогів належними ресурсами для професійного зростання навіть у надзвичайних умовах.

Література:

1. Державна служба якості освіти України. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану. Київ, 2023.
2. Пометун О. І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2020.
3. Побірченко Н. С. Психологічна підтримка учнів в умовах стресу. *Педагогічна думка.* 2021. №4. С. 120–130.
4. Лук'янова Л. Б. Освіта в умовах кризових ситуацій: виклики та перспективи. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2022.
5. Закон України «Про освіту» (із змінами та доповненнями, 2022).

MODERN ARAP EDEBİYATINDA ARAP KADIN YAZARLARIN KADINLARIN EĞİTİMİNE KATKILARI: MISIR ÖRNEĞİ

Özsunar A.
Ph.D., Lecturer of Department of Foreign Languages
National Defence University, Turkey
aysun.ozsunar@msu.edu.tr

18. yüzyılın sonu 1789'da Napolyon'un Mısır'ı işgali ile başlayan en-Nahda dönemi 19. yüzyıl Modern Arap Edebiyatı döneminin başlangıcıdır. Bu dönemde kadın hareketlerinin çıkış noktalarını, dinamiklerini, mücadelelerini, eğitim ve gelişmelerini, edebi yazınların temalarını anlamak için Arap kadınının Cahiliye döneminden modern ve modern sonrası Arap toplumlarındaki yerine bakmak gerekir. Modern Arap Edebiyatı döneminde kadın edebiyatçılar tarafından yazılmış edebiyat "Edebun Nisâ'i" (Kadın Edebiyatı) ve "Edebun Nisevî" (Feminist Edebiyatı) şeklinde isimlendirilmektedir. Bu dönemde kadınların dil, edebiyat, düşünce açısından değişim ve gelişimi toplumsal yapının da değişim ve gelişimini beraberinde getirmiştir.

Cahiliye toplumunda kadın denildiğinde hiç şüphesiz ilk akla gelen kız çocuklarının diri diri toprağa gömülmesidir. Bu dönemde Araplar ya erkek çocukları doğduğunda ya da kız çocukları öldüğünde birbirlerini tebrik ederlerdi. Cahiliye döneminde Arap toplumunda kadınlar hür kadınlar ve cariyeler olmak üzere iki sınıftı. Hür kadınlar, zengin soylu kadınlardan oluşur. Bu kadınların toplumun diğer kesim kadınlarına göre, kocalarını seçme, kendilerine iyi davranmayan kocalarını terk etme, hizmetindeki esir ve köleleri azat etme gibi bazı imtiyazlara sahipti. İkinci sınıfı oluşturan cariyeler toplumda oldukça kötü durumdaydı. Sahipleri tarafından fuhşa zorlanır, içki içilen mekanlarda çalgı çalıp erkekleri eğlendirir, hür kadınlara hizmet eder, çocuğu olduğu zaman, çocuğun babası onu kendi nesebine dahil etmezdi [1, s.57-62].

Arap kadınlar için, en özgür dönem Hz. Peygamber dönemidir. Bu dönemde kadınlar inisiyatif sahibi ve atılganlardır. Hz. Peygamber zamanından günümüze intikal eden kaynakta, birçok ilim, sanat, şiir, tasavvuf, hadis, tefsir, fıkıh, vaizlik ve hayrat alanlarında kadınları görmek mümkündür. Hz. Peygamber zamanında kadınlar, camilere gider, erkeklerin arkasında saf tutarak namaz kılar, cenaze ve defin işlerinde erkeklerle beraber bulunur ve ilim tahsili için her fırsatı değerlendirirdi. Kadınlar çalışma hayatında, özellikle özel el becerisi gerektiren işlerde yer alır, ticaret kervanlarında ve çarşı-pazarlarda kadın tacirler olarak çalışırlardı [2, s.15-16].

Hz. Muhammed'in vefatından sonra kadına bakış açısı değişmiş, sonraki çağlarda yeniden erkeğin egemen ve otorite sahibi olduğu, kadının sosyal konumun gerilediği, kazandığı yeni kimlik ile cahiliye gelenekleri arasında sıkışmış bir kadın profili ortaya çıkmıştır.

Modern Arap Edebiyatı 18. yüzyılın sonu 19.yüzyılın başı Napolyon'un Mısır'ı işgal etmesiyle başlamıştır. Batı'da Fransız ihtilaliyle başlayan Rönesans hareketi, 1798'de Napolyon'un

Mısırı'ı işgal etmesiyle Arap dünyasına taşınmıştır. Araplar bu 19. yüzyıla "nahda/kalkınma" hareketi adını vermiştir. Mısır'ın Napolyon tarafından işgalinden sonra Osmanlı Devleti işgali sonlandırmak üzere Mehmet Ali Paşa'nın içerisinde yer aldığı bir orduyu Mısır'a göndermiştir. Mısır'ın yeniden ele geçirilmesinden sonra Mehmet Ali Paşa yanında yer alacak bir yönetici sınıfı oluşturmaya başlamıştır. Askeri ve teknik alanlarda bir yenileşme ve modernleşme hareketi yapma gerekliliği kapsamında tamamı erkeklerden oluşan bir grup öğrenciyi burslu olarak ilk defa Avrupa'ya göndermiştir [3, s.133-134]. Râfî'et-Tahtâvî (1801-1873) Mısırlı öğrencilerin başında Fransa'ya gönderilmiş, burada kaldığı dönemde Batı kültürünü inceleme ve değerlendirme fırsatı bulmuş, içinde yetiştiği Arap-İslam kültürüne farklı bir pencereden bakmıştır [4;11].

et-Tahtâvî'nin Avrupa'ya gönderilmesi ile çeviri faaliyetlerinin hız kazanması, Avrupa ülkeleriyle ilk temasta bulunan Suriye ve Lübnan'da Batı eğitimi almış kişilerin çabaları, gazete ve yayıncılığın gelişmesi yeni edebi fikirlerin tanınmasına ve Modern Arap Edebiyatının başlamasına neden oldu [5;105]. et-Tahtâvî, kadının konumu ve eğitimi konusunu ele alan, kız çocuklarının da erkek çocuklar gibi eğitim alması gerektiğini, bu durumun toplumun ilerlemesine büyük katkı sağlayacağını ileri süren ilk Arap düşünür olarak dikkati çeker [6;64].

Kadın aydınlardan Mısırda aristokrat bir ailede dünyaya gelen 'Âişe et-Teymûriyye (1840-1902) önemli isimlerdendir. Modern dönemde düzyazı ve şiir türünde eser veren ilk kadın olarak kabul edilir. Babası İsmail Paşa Teymûr'un desteğiyle iyi bir eğitim almış, Farsça ve Türkçe öğrenmiştir. Şiire büyük ilgi duymuş, toplumda kadın sorunlarına değinmiştir. el-Müeyyed gazetesinde yazdığı yazılarda kadın erkek eşitliğine, kadınların süs ve ziynete önem vermek yerine toplumda önemli roller üstlenmesinin gerekliliğine, başörtüsü takmanın ya da takmamanın serbest olması gibi konulara vurgu yapmıştır. Toplumsal konuları ele aldığı Mir'âtu't-te'emmul fi'l-umûr adlı eseri, tiyatrolarda sahnelenen piyesleri vardır. Methiye, mersiye ve gazel türünde yazdığı Arapça, Farsça ve Türkçe şiirleri vardır [7, s.525-528].

Melek Hifnî Nâsif (1886-1918) ilim ve edebiyatla ilgilenen bir ailede doğan Mısırlı yazardır. İlkokul bitirme sınavlarına müracaat eden ilk Mısırlı kadındır, ardından öğretmen okulundan mezun olmuştur. Eğitimci olduğu için kadınların eğitimine çok önem vermiş, örtünme, kızların erken yaşta evlendirilmesi, kadınların boşanma özgürlükleri, kadınların kocalarından gördükleri şiddet gibi konularla ilgili yazılarını en-Nisâ'iyyât adıyla el-Cerîde dergisinde yayınlamıştır. Mısır'da kadın derneklerinin kurulmasına öncü olmuştur [8, s.531-532].

Mısır'da 20.yüzyılın ilk yarısı siyasi çalkantıların olduğu bir dönemdir. Bu dönemde kadınların feminizim kavramını hem İslami modernizm hem de laik milliyetçilik söylemlerinde kullandığı görülmektedir. 'Âişe et-Teymûriyye, Verde el-Yâzıcî ve Zeynep Fevvâz gibi öncü feminist kadınlar, şiir, deneme ve hikâyelerinde feminist bilinci ortaya çıkaran yazılar yazmışlardır [9;257].

20. yüzyılın ikinci yarısında Mısırlı Neval el-Saadavi (1931-2021) dikkat çeken isimlerdendir. Asıl mesleği doktorluktur. Birçok kitap yazmıştır. 1972 yılında kadının Arap

dünyasındaki statüsü üzerine yaptığı araştırma yayınlanmış, Mısır hükümeti tarafından sansüre uğrayınca eserlerinin çoğunu Beyrut'ta yayınlamıştır. Sedat döneminde hapsedilmiştir. 1982 yılında Arap Kadınları Dayanışma Birliği'ni kurmuştur. Faslı feminist Fatıma Mernisi ile feminizm alanında küresel çapta mücadele vermiştir [10;287].

Modern Arap Edebiyatı'nın önde gelen yazarlarına bakıldığında birçok yazar işe gazeteci olarak başlamıştır. Arap kadın yazarlar, ataerkil aile yapısına sahip erkek egemen Arap toplumlarında verdiği mücadeleler, faaliyetleri ve eserleri ile kendilerinden sonra gelen Arap kadın edebiyatçılara önder ve ilham kaynağı olmuşlardır. Özellikle şehirlerde yazılı ve sözlü olarak yürütülen tartışmalarda fikri konular karşılık bulmuştur. Fikirlerin halka ulaşmasında Arap Birliklerinin önemli katkıları olmuştur.

Modern dönemde Arap kadını düşüncelerini eyleme dökmüş, edebi, fikri ve sosyal alanda tüm varlığını ortaya koymuş, kendine olan güveni artmış, içinde bulunduğu toplumda kadının konumunu daha ileriye taşıyarak, kendinden sonra gelecek hemcinslerine yol gösterici olmuştur.

KAYNAKÇA

1. Demirayak K., Arap Edebiyatı Tarihi-I Cahiliye Dönemi, Erzurum: Fenomen Yayınları, 2009. 312 s.
2. Şeyban L., İslam Tarihinde Kadının Dönüşümü: Abbasî Örneği, İstanbul: Ferşat Yayınları, 2004. 161 s.
3. Ahmed L., Women and Gender in Islam Historical Roots of a Modern Debate, New Haven: Yale University Press, 1992. 312 s.
4. Er R., Çağdaş Arap Edebiyatı Seçkisi (Şiir-Öykü), Ankara: Vadi Yayınları, 2004. 328 s.
5. Yazıcı H., Göç Edebiyatı: Doğuyu Batıya Taşıyanlar, Ortadoğu Hıristiyan Arap Edebiyatçıların Batıdaki Öncü İsimleri, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2002. 424 s.
6. Korkmaz B., Modern Arap Edebiyatında Kadın Yazarların Doğuşu, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, S.54, 2014. 61-80 s.
7. Cundî E., A'lâmu'-edeb ve'l-fenn, Dımaşk, 1954, C. II. 592 s. URL: https://wadod.net/library/40/4032-1.pdf / -05.09.2025
8. Cundî E., a.g.e., 592 s. URL: https://wadod.net/library/40/4032-1.pdf -05.09.2025
9. Öncel H., Arap edebiyatında Feminizm, Doktora Tezi, Erzurum, 2013. 390 s.
10. Pappe I., Modern Ortadoğu, Çev: Gül Atmaca, İstanbul: İletişim Yayınları, 2019. 408 s.

SEMİNER DÖNEMLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISI

Ateş H.
ÖSYM Uzmanı, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (Türkiye)
hulyaturhan07@gmail.com

https://orcid.org/0009-0005-5466-2987

Özet. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler için yılda iki defa birer hafta olmak üzere her yıl eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda seminer dönemi uygulanmaktadır. Bu seminerler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte eğitim-öğretim sürecini değerlendirmek ve bir sonraki döneme hazırlık yapmak için gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin branşları gözetilmeden tüm alanlar için ortak, tek bir program hazırlanmaktadır. Bu çalışmada seminer dönemlerinin amacı, hukuki dayanakları ve ikinci yabancı dil olarak öğretilen Arapça, Almanca, Fransızca ve Rusça öğretmenlerinin mesleki gelişimine sundukları yararlar ele alınmıştır. Çalışma kapsamında MEB tarafından yayımlanan genelgeler, seminer program içerikleri ve resmi internet sitelerinde yer alan seminer dokümanları incelenmiştir. Bulgular, seminer dönemlerinin öğretmen gelişimine yönelik katkılar sunmasının yanı sıra özellikle branş bazında yeterince özelleştirilmemiş içerikler sebebiyle ikinci yabancı dil öğretmenlerinin ihtiyaçlarına sınırlı düzeyde yanıt verdiğini ortaya koymuştur.

***Anahtar Kelimeler*:** *Seminer dönemi, hizmet içi eğitim, öğretmenin gelişimi, mesleki yeterlilik*

Giriş. Eğitim sistemlerinde en önemli unsurlar öğrenci, öğretim programı ve öğretmendir. Bununla birlikte öğrencinin eğitim ve öğretim noktasında olumlu gelişimi ve öğretim programının doğru ve güvenilir biçimde uygulanabilmesi öğretmenin gelişmişlik düzeyine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenin niteliği doğrudan öğrenci başarısını ve eğitimin niteliğinin etkilemektedir. Bunun temel nedeni ise öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinin birincil uygulayıcısı olmasıdır. Bu sebeple öğretmenin mesleki gelişimi ve ilerlemesinin desteklemek, eğitim politikalarının temel öncelikleri arasında yer almaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla farklı formatlarda çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. "Hizmet içi eğitimde temel amaç; öğretmen ve yöneticileri değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda bilgilendirmek ve bu süreçte etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır" (Aytaç, 2000, s. 67). Seminer dönemleri de hizmet içi eğitimin sağlandığı ortamlardan biridir. Bu dönemler öğretmenlerin senede iki kez, derslerin başlamasından önce bir hafta ve tamamlanmasından sonra bir hafta süresince katıldıkları bir eğitim sürecidir. Seminerler, öğretmenlerin pedagoji alanındaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, eğitim sistemindeki yeniliklerden haberdar olmalarına imkân sunmayı ve bir sonraki eğitim-öğretim yılına daha planlı başlamalarına destek olmayı hedeflemektedir.

Ancak bu seminerlerin içeriği ve uygulama biçimi, tüm branşlara eşit düzeyde katkı sağlamamaktadır. Özellikle sayı bakımından diğer branşlara nazaran daha az öğretmeni bulunan

Almanca, Arapça, Fransızca ve Rusça branşları için seminerlerin ne kadar etkili olduğu tartışmalı bir konudur. Bu çalışma, söz konusu seminer dönemlerinin Rusça öğretmenleri üzerindeki etkisini doküman analizi yöntemiyle değerlendirmeyi hedeflemektedir.

Amaç. Hizmet içi eğitim tüm meslek alanları için önemli olsa da özellikle gelişen ve değişen dünyada öğretmenlik mesleği için çok daha özel bir öneme sahiptir. Küreselleşen dünyada ülkelerin birbirinden geride kalmamasının yolu birinci derecede eğitimden geçmektedir. Nesillerin eğitilebilmesi için ise öğretmenlik mesleğinin sürekli olarak revize edilmesine ve öğretmenlerin sürece en hızlı şekilde adapte olmasına ihtiyaç vardır. Elbette ki küreselleşen dünyaya uyum ve değişim noktasında yabancı dil öğretmenleri ayrıca bir öneme sahiptir. Çünkü dil her türlü iletişimin kaynağı ve taşıyıcısıdır. Ülkemizde ise İngilizce dışında en çok öğretilen diller arasında Almanca, Arapça, Fransızca ve Rusça yer almaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı seminer dönemlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını belirlemek ve daha küçük bir kitle olan ikinci yabancı dil öğretmenlerinin gelişimine ne derecede katkı sunduğunu saptamaktır.

Yöntem. Bu çalışma, verilerin elde ediliş ve incelenme tekniği açısından nitel bir çalışmadır. Nitel bir veri toplama ve analiz yöntemi olan doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir biçimde incelemesini temel alan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013, s. 3). Çalışmamızda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgeler, seminer program içerikleri ve resmi internet sitelerinde yer alan seminer dokümanları incelenmiştir. Ayrıca Haziran 2025 Dönemi Mesleki Çalışma Programı (Genel program) örnek olarak alınmıştır. Haziran ayında yayınlanan seminer dönemine ilişkin çalışma programında yedi farklı program bulunmaktadır. Bunlar Haziran 2025 Dönemi Mesleki Çalışma Programı (Genel Program), Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların 2025 Yılı Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların 2025 Yılı Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı, Mesleki Ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların 2025 Yılı Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların 2025 Yılı Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne Bağlı Okul Ve Kurumların 2025 Yılı Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Kurumların 2025 Yılı Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı adlı programlardır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Hepsi genel bir kitle baz alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmada bu programlar incelenmiş ve ikinci yabancı dil öğretmenlerine uygun bir içerik olup olmadığı irdelenmiştir.

Seminer Dönemlerinin Hukuki Dayanağı. Türkiye'de seminer dönemleri, yalnızca idari bir uygulama değil, aynı zamanda hukuki bir zorunluluktur. Bu bağlamda şu düzenlemeler öne çıkmaktadır:

Seminer dönemi, Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği kapsamında şöyle ifade edilmektedir. Seminer: Belirli bir konuda bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunarak personelin yeterlik alanlarını geliştirmeyi hedefleyen ve sonunda başarı değerlendirme zorunluluğu bulunmayan hizmet içi eğitim faaliyetini ifade eder. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 2). *"Madde 12*- (1) Hizmet içi eğitim faaliyetleri kurs veya seminer olarak düzenlenir. Kurs ve seminerler yüz yüze veya uzaktan eğitim yöntemleri ya da her iki yöntem birlikte kullanılarak gerçekleştirilebilir." (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022, s. 5)

Bunun yanı sıra 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973): Öğretmenliği bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965) ise kamu görevlilerinin hizmet içi eğitimle gelişimini öngörür. Öğretmenler bu kanuna tabidir ve bu çerçevede hareket etmekle yükümlüdürler. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Yönetmelik ve Genelgeleri, her sene yayımlanan genelgeler aracılığıyla seminerlerin içeriği, süresi ve yapılma şekli belirlenmektedir.

Seminer Dönemlerinin Amaçları. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda yılda iki defa düzenlenen seminer dönemleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla planlanmış önemli hizmet içi eğitim faaliyetleridir. Seminer dönemi olarak adlandırılan bu faaliyetler eğitim-öğretim sürecini ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlar. Birçok farklı yönden ele alır ve elde edilen çıktılara göre öğretim süreci daha verimli şekilde yeniden düzenlenir. Bu dönemlerde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi amaçlanmaktadır. Seminer programı süresince müfredatta yapılan değişiklikler öğretmenlere aktarılır ve işlenecek derslere ilişkin yıllık planlar yeniden düzenlenir. İlgili düzenlemeler tüm branşlarda yapılır. Almanca, Fransızca, Rusça ve Arapça sayıca daha az öğretmenin olduğu ikinci yabancı dil branşlarında da yeni öğretim yöntemleri, program değişiklikleri ve dil gelişimine yönelik stratejiler hakkında güncel bilgiler sağlanır. Seminer, yeni döneme planlı olarak hazırlanmayı sağlayan bir süreçtir. Yeni öğretim yöntemleri ile ilgili bilgiler ve öğretmenlerin bu süreçlere uygumu oldukça önemlidir. Bu dönemdeki diğer önemli bir nokta ise öğretmenler arasında tecrübelerini paylaşımlarını teşvik etmek için uygun bir ortam oluşmasıdır. Bunun temel nedenlerinden biri bu dönemin planlama, değerlendirme ve hazırlık süreçlerini kapsamasının yanı sıra sadece öğretmenlerin olduğu, dersler ve öğrencilerin sürecin fiziki olarak dışında tutulduğu ve öğretmenin kendini mesleki anlamda geliştirme ve rahatlama imkânı bulduğu bir zaman dilimi olmasıdır.

Seminer Dönemlerinde Ele Alınan Konular. Seminer dönemi programında yer alan konular oldukça çeşitli olabilmektedir ve içinde bulunulan sürecin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Bu ihtiyaçlar sadece eğitim ve öğretim alanını değil öğretmenlerin motivasyonunu da kapsamaktadır. Seminerlerin içeriği her yıl değişmekle birlikte genel olarak belirli başlıklar

altında yoğunlaşmaktadır. Bu başlıklar arasında öncelikli yeri öğretim programlarındaki güncellenmeler almaktadır. Diğer bir husus öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yenilikçi ve etkili ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi de oldukça önemlidir. Öğretim sürecinin verimliliğini değerlendirme noktasında büyük öneme sahiptir. Ayrıca eğitim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenir, tartışılır ve çözüm üretilmeye çalışılır. Rehberlik ve danışama hizmetleri de öğrencilerin bilişsel ve ruhsal gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde şekillenmesi ve desteklenmesi açısından önemli konular arasında yer almaktadır. Öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesi kritik bir noktadır. Bununla birlikte etkili sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonunun sağlanması ele alınan önemli konular arasındadır. Bu çerçevede bakıldığında öğrenci odaklı yaklaşımların benimsenmesi ve öğrencinin duygusal anlamda desteklenmesi, öğrenci motivasyonu olumlu yönde etkileyerek eğitim sürecinde önemli bir unsur olan sınıf yönetimi sürecine de olumlu katkılar sunar. Bir diğer konu da öğrencilerin sağlıklı bir ortamda yetişebilmeleri bağlamında okulların fiziki ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Analiz edilen belgelerde, seminer döneminin özenli ve incelikli bir dönem olmakla birlikte bu dönemine ait konular tüm branşlar için ortak hazırlandığı görülmüştür. Seminer programlarının büyük oranda genel eğitim politikaları, ölçme-değerlendirme, rehberlik, öğrenci başarısı, teknoloji kullanımı gibi konulara odaklandığı gözlenmiştir. Branşlara özel içeriklerin, özellikle Almanca, Fransızca, Rusça ve Arapça gibi az sayıda öğretmenin görev yaptığı alanlarda oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ikinci yabancı dil branşlarında görev yapan öğretmenlerin seminerlerde faydalanabilecekleri özel sunumlar, öğretim materyalleri ve atölye çalışmaları belgelerde nadiren yer almakta olup genel olarak İngilizce öğretmenlerine yönelik içeriklerin yaygın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla seminer dönemi oldukça ayrıntılı düşünülmüş ve güncellenerek uygulanan bir hizmet içi eğitim faaliyeti olmakla birlikte branşlara özgü ihtiyaçlarına yönelik konulara yeteri kadar yer verilmediği gözlenmiştir. Bunun bir nedeni olarak sayıca az olmaları sebebiyle genel seminer içeriklerine dâhil edilmeleri gösterilebilir.

Seminer Dönemlerinin Öğretmen Gelişimine Katkıları. Seminer dönemlerinin en güzel yanlarından biri öğretmenlerin öğretme sürecinin dışında kendi mesleki gelişimlerine de odaklanabildikleri bir dönem olmasıdır. Bu süreçte öğretmenler hem yıl boyu neler yaptığını değerlendirme hem de mesleki açıdan yenilenme fırsatı bulurlar. Buna ek olarak öğretmenler rahat, huzurlu ve telaşsız bir ortamda birbirleriyle deneyimlerinin paylaşabilme olanağı yakalar. Bu ortamda yeni eğitim öğretim dönemine ilişkin stratejiler geliştirilir, planlar yapılır. Her alana ait zümre kendi içinde revizyon sağlayabilir ve eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin yeni kararlar alınır. Bunun yanı sıra öğretimden ziyade mesleki anlamda kendini geliştirme ve yenileme ile geçirilen bu dönem öğretmenin motivasyonunu artırır ve mesleki doyuma ulaşmasına katkı sağlar. Öğretmenleri mesleki açıdan kendileri geliştirmeleri, bu doğrultuda öğretim süreçlerini yeniden şekillendirmeleri ve yeniliklere ayak uydurmaları okulun başarı ortalamasını da yükseltecektir. Bu

noktada seminer döneminin öğretmenlerin gelişine katkı sunmasının yanında öğrencinin ve dolayısıyla okulun başarısını da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak bu çalışmalar genel olarak öğretmen sayısı fazla olan ve çok yaygın olan branşlara göre hazırlanmaktadır. Başka bir değişle incelenen seminer programlarında daha genel kitleye ve çoğunluğa yönelik etkinlikler olduğu gözlenmiştir. Daha küçük branşlar Almanca, Arapça, Fransızca ve Rusça alanlarına direkt olarak yönelik olan etkinliğe çok az rastlanmıştır. Dolayısıyla ikinci yabancı dil olarak okutulan Almanca, Arapça, Fransızca ve Rusça branşlarındaki öğretmenlerin mesleki gelişimine yeteri kadar katkı sunamadığı tespit edilmiştir.

Sonuç. Türkiye'de düzenli olarak gerçekleştirilen seminer dönemleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, hukuki dayanağı olan ve eğitim sistemine süreklilik kazandıran önemli bir hizmet içi faaliyettir. Eğitim politikalarının sahaya yansıması, öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olması ve okul içinde iş birliğinin artırılması bakımından seminerler işlevsel bir role sahiptir. Buna ek olarak seminerlerin daha etkili ve verimli hale gelmesi noktasında içeriklerin düzenli olarak güncellenmesi, öğretmenlerin aktif katılımının sağlanması ve dijital olanakların entegrasyonu önem arz etmektedir.

Yapılan doküman analizi sonucunda Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve okullarda uygulanan seminer dönemlerinin yapısal olarak tüm öğretmenlere yönelik planlandığı ve başarıyla uygulandığı sonucuna varılmıştı. Ancak bütün bir kitle hesaplanarak planlandığı için ikinci yabancı dil öğretmenlerinin özgül ihtiyaçlarının büyük ölçüde geri planda kaldığı sonucuna varılmıştır. Almanca, Arapça, Fransızca branşlarına yönelik özel içeriklerin oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

ЕТИКА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Бабовал Н. Р.
кандидат економічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри менеджменту і методології освіти ТОКІППО
nadiaspdfop@gmail.com
Мацюк С. О.
здобувач вищої освіти бакалаврського рівня Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя
matsiuk.sofia05@gmail.com

Постановка проблеми. Штучний інтелект (ШІ) активно інтегрується у всі сфери суспільного життя, відкриваючи нові можливості, але водночас породжуючи етичні виклики. Баланс між інноваціями та моральними нормами стає ключовим викликом сучасності.

Метою нашої розвідки виступає аналіз основних етичних викликів, пов'язаних із розвитком та застосуванням штучного інтелекту, а також визначення можливостей його використання на благо суспільства.

Штучний інтелект (ШІ) сьогодні є однією з найвпливовіших технологій, що змінює суспільство, економіку, освіту й навіть людське мислення. Його застосування поширюється від медичної діагностики до творчих сфер, освіти та державного управління. ШІ відкриває великі можливості для розвитку людства за умови правильного, етичного використання.

ШІ здатен у медицині швидше й точніше виявляти хвороби, аналізуючи дані тисяч пацієнтів. У сфері транспорту – сприяє зменшенню аварійності через автономні системи керування. У побуті – полегшує рутину завдяки «розумним» пристроям, що реагують на потреби користувача.

Штучний інтелект створює нові можливості для персоналізованого навчання**.** Освітні платформи на основі ШІ можуть адаптувати матеріали під індивідуальні здібності кожного учня, пропонуючи оптимальний темп і формат навчання.

Під час аналізу існуючих додатків штучного інтелекту для освіти ми виявили різноманітні інструменти та програми, які можуть значно покращити процес навчання та оцінювання успішності учнів. Наприклад, "SMART Learning Suite" дозволяє створювати захоплюючі уроки з використанням інтерактивних дошок та різноманітних вправ. Додаток "DreamBox Learning" спеціалізується на індивідуалізованому навчанні математики, надаючи кожному учневі персоналізовану програму. "Edmodo" створює соціальну платформу для навчання, що дозволяє вчителям, учням та батькам взаємодіяти та співпрацювати. Додаток "Knewton" використовує адаптивний підхід до навчання, надаючи індивідуальні рекомендації щодо навчального матеріалу. Ці приклади свідчать про широкий спектр можливостей додатків штучного інтелекту для покращення освітнього процесу [1].

Міністерство освіти і науки України та заснована в Україні ІТ-компанія Grammarly оголосили про продовження спільного проєкту, спрямованого на підтримку використання англійської мови у закладах вищої освіти. У межах ініціативи українські університети можуть отримати безоплатний доступ до продукту Grammarly for Education для викладачів і студентів до лютого 2026 року. Grammarly — заснована в Україні ІТ-компанія, яка розробляє ШІ-асистента для поліпшення комунікації англійською мовою та підвищення продуктивності. Щодня продуктами Grammarly користуються понад 40 мільйонів людей у всьому світі, а також понад 3000 освітніх установ. Після завершення пілотного етапу програму продовжено до кінця лютого 2026 року [3].

Компанія Grammarly дотримується принципів безпечного та відповідального впровадження ШІ-технологій, а також розробила курс «AI for Students» – з рекомендаціями для студентів щодо етичного застосування технологій генеративного ШІ [3].

Застосування ШІ у виробництві, логістиці чи фінансах забезпечує зростання ефективності, зменшення витрат і розвиток інновацій. Це стимулює створення нових професій у сфері технологій, аналітики даних та цифрової етики. ШІ може допомагати людям приймати рішення в складних ситуаціях – від екологічного моніторингу до планування міського розвитку. Однак етичний аспект полягає в тому, щоб рішення, прийняті з використанням ШІ, залишали контроль за людиною і не порушували її автономності чи прав.

ШІ дає шанс переглянути поняття етичної відповідальності в сучасному світі. Етичний підхід до розробки й використання ШІ – це не обмеження, а можливість створити технології, що служать людству.

Наслідки необачного використання: плагіат (подання контенту, створеного штучним інтелектом, як власної роботи є академічним правопорушенням); дезінформація (моделі штучного інтелекту запрограмовані надавати інформацію шляхом пошуку в базах даних і робити здогадки на основі найбільш підходящих результатів і ймовірності, що може сприяти поширенню неправдивої інформації); фальсифікація (ШІ може генерувати неправдиву інформацію посилатися на неіснуючі джерела. Подання роботи, яка містить вигадану інформацію та посилання на неіснуючі джерела, є академічним правопорушенням) [2].

Серед головних етичних викликів можна виокремити ще **у**передженість алгоритмів – ШІ може відтворювати або підсилювати соціальні стереотипи; приватність та безпека даних ШІ потребує великих обсягів персональної інформації, що створює ризики її витоку та ряд інших.

Висновки. ШІ є потужним інструментом розвитку, однак потребує етичного регулювання. Подальші дослідження мають бути спрямовані на формування універсальних

стандартів, які забезпечать безпечне й справедливе використання ШІ на благо людини та суспільства.

Література:

1. Гуртовий С., Чорна А. Використання додатків штучного інтелекту в освітньому процесі загальноосвітньої школи. *Системи та засоби штучного інтелекту*: тези доповідей Міжнародної наукової конференції «Штучний інтелект: досягнення, виклики та ризики». Київ: ІПШІ «Наука і освіта», 15-16.03.2024. С. 62.
2. Виклики та загрози використання інструментів штучного інтелекту в освітньому процесі та наукових дослідженнях. URL: https://salo.li/D8226da (дата звернення : 03.09.2025р.).
3. Співпраця з МОН: Grammarly продовжує безоплатний доступ до Grammarly for Education для українських університетів до 2026 року. URL: https://salo.li/7934c5a (дата звернення : 05.09.2025р.).

СПОСОБИ КОРЕКЦІЇ ГІПЕРАКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Базиволяк О. В.
вчителька початкових класів Тернопільського ЗЗСО І-ІІІ ступенів № 19
bazivolako@gmail.com

Молодший шкільний вік є одним із найважливіших періодів у формуванні й становленні особистості. Від того, які особливості та характеристики поведінки має дитина на цьому етапі, і від того, які способи роботи з ними будуть прийняті з метою корекції, буде залежати її гармонійний розвиток.

В зв'язку з активним психофізіологічним розвитком молодших школярів виникають проблеми з їхнім емоційним фоном і поведінкою. Для дитини стають частими прояви імпульсивності, надмірної активності, неуважності, непосидючості та невміння зосередитися. Ці ознаки належать до характеристики гіперактивності, під якою в узагальненому вигляді розуміють певний стан рухової активності та збудливості людини, що перевищує встановлену норму.

Особливо гостро ця проблема постає в початковій школі, коли на фоні перебудови провідної діяльності і збільшення інтелектуальних навантажень діти стають більш вразливими й нестійкими, що загалом позначається і на навчальному процесі всього класу.

Незважаючи на те, що проблемі гіперактивності присвячено багато наукових досліджень, зокрема І. Алєксеєвої, Н. Заваденко Т. Ілляшенко, М. Калмикової, О. Романчук та ін., питання своєчасної діагностики та її корекції в умовах закладу освіти залишається актуальним. Це пояснюється постійним зростанням кількості гіперактивних дітей і недостатньою роботою з ними в умовах школи. Так чи інакше, ця проблема має вирішуватися спільно зі спеціалістами, вчителями, педагогами-психологами і сім'єю, щоб робота з гіперактивною дитиною була продуктивною, а можливі проблеми соціальної дезадаптації і девіантної поведінки не були спровоковані.

Корекція гіперактивної поведінки молодших школярів, як правило, має комплексний характер. Окрім безпосередньої допомоги спеціалістів (психолога, психіатра, невролога, дефектолога), корекційна робота здійснюється учителем початкової школи у співпраці з практичним психологом школи, при обов'язковій ефективній взаємодії з сім'єю гіперактивної дитини та її найближчим оточенням.

Для ефективної корекції гіперактивності необхідне її своєчасне діагностування, виявлення симптомів, особливостей поведінки і фізіологічних характеристик дитини. Своєчасній діагностиці та корекції гіперактивності молодшого школяра перешкоджає поширена думка про те, що ця проблема — це суто поведінкові особливості дитини, які

можна вирішити шляхом зауважень та покарань, що неправильно. Батьки і педагоги іноді не надають належного значення поведінковим особливостям дитини, і не розглядають їх в сукупності як симптоми більш серйозної проблеми, ніж неслухняна поведінка дитини. З цієї причини необхідним є спостереження у спеціалістів.

Після того, як спеціаліст уточнить стан дитини, симптоми і спостережувані порушення, а також причини їх появи, молодшому школяреві ставиться діагноз із зазначенням відхилень, що переважають. Як зазначає А. Грибанов, до таких відхилень належать дефіцит уваги, гіперактивність або імпульсивність, або є поєднання цих порушень [2]. На основі виявленого діагнозу спеціаліст розробляє індивідуальний маршрут психолого-педагогічної корекції і за необхідності — лікування. Рекомендовано використовувати декілька методик корекції, щоб цей процес був більш ефективним.

Розглянемо способи корекції гіперактивної поведінки молодших школярів, які найчастіше використовуються.

Медикаментозна терапія — це метод корекції виявлених порушень з допомогою використання спеціальних медикаментів і препаратів. Цей спосіб корекції призначається виключно спеціалістами (педіатрами, психіатрами, неврологами) в крайніх випадках (за яскраво вираженої агресії, імпульсивності і збудливості дитини), коли немедикаментозна терапія не дає результатів.

Поведінкова психотерапія — це психолого-педагогічний метод корекції гіперактивності дітей, який є найбільш ефективним при незапущених симптомах гіперактивності. Є спеціально розроблені поведінкові програми і тренінги для молодших школярів, окремі компоненти яких учителі можуть застосовувати безпосередньо на уроках, а також батьки в домашній обстановці.

Як правило, основу поведінкових тренінгів складає система заохочення дитини за виконання поставлених цілей. Заохочення не обов’язково має мати матеріальний характер, це може бути просте словесне схвалення, підбадьорююча усмішка дорослого тощо. При цьому важливо, щоб поставлені цілі усвідомлювались дитиною, і вона розуміла важливість їх виконання.

Спеціальне навчання — це навчання дітей, які мають порушення чи відхилення в розвитку, з допомогою спеціально створених умов з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Цей спосіб корекції використовують тоді, коли дитина відчуває значні труднощі під час навчання в класі. Як правило, для молодшого школяра визначають індивідуальний маршрут навчання.

Основними причинами неуспішності дітей із гіперактивністю є неуважність, відсутність мотивації навчання, відсутність цілеспрямованості. Ці ознаки іноді поєднуються

із парціальними затримками розвитку начальних навичок, які є тимчасовими і відповідно легко піддаються корекцій. За наявності парціальних затримок дитині рекомендується група корекцій, а при нормальному інтелекті — інклюзивний клас. Слід зазначити, що спеціальне навчання доцільне тільки для дітей з явними порушеннями.

Фізична реабілітація (рухова активність) — це спеціальні вправи, спрямовані на відновлення поведінкових реакцій, вироблення координованих рухів із мимовільним розслабленням скелетних та дихальних м'язів. Корекція гіперактивності дітей обов'язково має включати в себе фізичну реабілітацію. Проте підбір фізичних активностей має здійснюватися чітко з урахуванням наявних фізіологічних особливостей дитини. Обираючи фізичні активності, потрібно враховувати антропометричні дані дитячого організму, а також наявність гіподинамії. Слід зазначити, що не всі види фізичної активності будуть корисними для гіперактивних дітей. Зокрема, необхідно виключити ігри із явно вираженим емоційним компонентом (змагання, естафети), оскільки це буде провокувати нестійкість емоційного стану дитини.

Для гіперактивних дітей рекомендовані фізичні вправи аеробного характеру — прогулянки, біг, плавання, лижі, їзда на велосипеді. Зокрема, тривалі прогулянки і рівномірний тривалий біг допомагають зняти напруженість, покращують загальне самопочуття і впливають на психічний стан дитини.

Релаксаційні методи психотерапії — це група методів, спрямована на розслаблення і зняття напруження. До них належать такі методи: візуалізація (створює сприятливі умови для відновлення розумової і фізичної рівноваги); медитація (знижує активність нервової системи, сприяючи зниженню тривожності); аутогенне тренування (знижує рухову розгальмованість, емоційну збудливість, покращує координацію та руховий контроль).

Крім зазначених способів корекції гіперактивної поведінки молодшого школяра, існує і мультимодальний підхід до корекції гіперактивності, який передбачає використання комплексу корекційних методик та злагоджену роботу декількох спеціалістів (педіатр, психолог) з учителями і батьками. Цей підхід передбачає бесіди з дитиною, її батьками та учителями, навчання батьків і вчителів поведінковим програмам, розширення сфер діяльності дитини, спеціальне навчання і медикаментозне лікування за необхідності. Тобто фактично цей підхід включає всі описані вище способи корекції гіперактивності.

Як правило, без цілеспрямованої корекційної роботи переважна частина дітей, які мали гіперактивність у молодшому шкільному віці, мають окремі її ознаки і в підлітковому віці, що зумовлює ризик формування у них девіантної поведінки. Тому необхідне постійне спостереження за гіперактивною дитиною і проведення з нею спеціальної комплексної корекційної роботи, що включає перелік різних методик, ефективно підібраних для дитини з

урахуванням її індивідуальних особливостей. Ця робота має проводитись спільно зі спеціалістами, батьками та вчителями початкової школи. Важливо грамотно вибудувати індивідуальний план роботи з гіперактивною дитиною в умовах закладу освіти, визначити ефективні напрями психологічної корекції шкільним психологом емоційної сфери дитини. Для успішної та ефективної корекції гіперактивності батькам важливо відслідковувати процес корекції, і повідомляти про його просування спеціалістам. Учитель, отримавши рекомендації спеціалістів, здійснює процес навчання дитини, враховуючи її індивідуальні особливості розвитку і поведінки. Саме за такої злагодженої комплексної роботи корекція гіперактивної поведінки молодшого школяра буде ефективною.

Література:

1. Алєксеєва І., Калмикова М. Гіперактивні діти: корекція поведінки. Київ: Шкільний світ, 2011. 96 с.

2. Грибанов А. В. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей. Київ: Акад. проект, 2018. 243 с.

3. Заваденко Н. М. Гіперактивність і дефіцит уваги в дитячому віці: навч. посібник. Харків: Академічні кола. 2017. 255 с.

4. Ілляшенко Т. Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі. Київ: Шкільний світ, 2017. 88 с.

5. Романчук О. І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів: Свідчадо, 2015. 300 с.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОГО МАЙСТРА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Балабанов С.
старший майстер закладу професійної (професійно-технічної) освіти
«Подільський професійний коледж», anna.chekrygina@gmail.com

В умовах реформування системи вітчизняної освіти взагалі і професійної (професійно-технічної) освіти (далі П(ПТ)О) зокрема, широкого запровадження новітніх виробничих технологій, підвищення якості робітничих кадрів розширюються та ускладнюються функції системи професійної підготовки кваліфікованих робітників, зростає потреба науково-методичного супроводу її функціонування.

У зв'язку зі зміною змісту та характеру праці на основі досягнень науково-технічного прогресу в галузях, виникнення нових професій суттєве значення має організація навчально-виробничого процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О), яка повинна бути спрямована на значне підвищення якості професійної підготовки робітників, її фундаменталізації та гнучкості. Сучасні вимоги до якості трудових ресурсів потребують переважно інноваційних підходів до їх підготовки, високого професіоналізму як педагогічних працівників системи П(ПТ)О, так і керівного складу відповідних закладів освіти [1].

Професійна діяльність сучасного керівника ЗП(ПТ)О є складною та багатогранною, має інтерактивний характер і вимагає використання узагальнених професійних знань та вмінь із багатьох галузей. Як доводить практика, основу професійної діяльності керівника становить інструктивнометодична діяльність, яка розглядається як складова організаційно-педагогічної діяльності.

Цілі та задачі інструктивно-методичної діяльності керівників ЗП(ПТ)О спрямовані на забезпечення: ефективної організації навчально-виробничого процесу та інноваційної педагогічної діяльності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О; оновлення системи науково-методичної роботи; підготовку 8 професійно-мобільних кваліфікованих робітників, які відповідають сучасним вимогам ринку праці.

В межах інструктивно-методичної діяльності основними показниками професійної компетентності керівних кадрів можуть бути такі [4]:

1. Підготовленість до інструктивно-методичної діяльності, яка включає знання: нормативних документів, посадових обов'язків своїх підлеглих, навчальних планів та програм у необхідному обсязі, форм і методів узагальнення і розповсюдження перспективного педагогічного досвіду, сучасних дидактичних вимог до уроків, цифрових технологій та їх використання в управлінській діяльності; уміння: визначати перспективу

діяльності ЗП(ПТ)О, колегіально вирішувати питання роботи закладу освіти, глибоко і грамотно аналізувати діяльність педагогічних працівників, бачити кінцеві результати їх роботи, формулювати чіткі педагогічні завдання для них, контролювати їх діяльність, підтримувати творчі пошуки педагогів, робити їх досягненням всього колективу закладу.

2. Особиста педагогічна майстерність і методична діяльність, які включають: педагогічну ерудицію і постійну педагогічну самоосвіту, педагогічний такт, активність і творчість у освітньому процесі, забезпечення міцних знань учнів, активність у методичній роботі та особиста участь в ній, надання постійної методичної допомоги педагогічним працівникам у плануванні та проведенні уроків, уміння аналізувати уроки, залучення педагогів до пошукової дослідно-експериментальної та наукової діяльності.

3. Інноваційність мислення, тобто готовність до створення необхідних умов для творчої діяльності педагогічних працівників і учнів; до впровадження прогресивних форм і методів навчання, розвитку інноваційної педагогічної діяльності на підставі впровадження наукоємних інформаційних технологій.

4. Професійні прогностичні вміння щодо розвитку та поширення фахової спеціалізації закладу освіти, визначення та створення нормативно-правової та матеріально-технічної бази для підготовки конкурентоспроможних робітників за новими професіями, які затребувані на ринку праці; оновлення змісту 9 навчання кваліфікованих робітників з метою його фундаменталізації та гнучкості.

До керівного складу ЗП(ПТ)О належить старший майстер, який є організатором виробничого навчання та практики учнів, відповідає за їх стан, забезпечує безпечні умови праці учнів та майстрів виробничого навчання, керує навчально-виробничою діяльністю.

Професійний функціонал старшого майстра ЗП(ПТ)О. До основних завдань та професійних обов’язків старшого майстра ЗП(ПТ)О варто віднести: відповідальність за навчально-виробничу діяльність майстрів та роботу всього персоналу навчально-виробничих майстерень, полігонів і лабораторій закладу освіти; здійснення підготовки матеріалів до засідань педагогічних рад у межах своїх посадових обов’язків; здійснення контролю за підготовкою майстрів виробничого навчання до занять; організація навчально-виробничого процесу відповідно до програм виробничого навчання, технологій виробництва; здійснення контролю за веденням встановленої обліково-звітної документації щодо показників роботи навчальних майстерень, полігонів і лабораторій; сприяння розвитку технічної творчості майстрів виробничого навчання та участі їх у конкурсах професійної майстерності; разом із заступником директора з навчально-виробничої роботи організація і контроль підвищення кваліфікації і стажування майстрів виробничого навчання, участь у їх атестації; відповідальність за оснащення навчальних майстерень, полігонів і лабораторій обладнанням, устаткуванням, матеріалами, інструментами, пристроями і технологічною документацією;

прийом і оцінка якості продукції, виконаної учнями в процесі навчання (при відсутності у закладі освіти робітника технічного контролю); контроль проведення виробничого навчання, ведення технічної документації; підготовка проєктів договорів та разом із майстрами виробничого навчання визначення робочих місць, що відповідають вимогам навчальних програм для проходження учнями виробничої практики; контроль виконання учнями кваліфікаційних (пробних) робіт; контроль дотримання майстрами виробничого навчання та працівниками навчально-виробничих майстерень, полігонів і лабораторій правил внутрішнього трудового розпорядку закладу освіти, вимог правил охорони праці та протипожежної безпеки згідно з чинним законодавством.

Старший майстер повинен знати: Конституцію України, акти Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки, нормативно-правову документацію з питань професійної (професійно-технічної) освіти, методику організації виховного та навчально-виробничого процесів, правила внутрішнього трудового розпорядку та вимоги правил з охорони праці та пожежної безпеки.

Основні кваліфікаційні вимоги, що сьогодні висуваються до посади старшого майстра: повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища освіта відповідного професійного спрямування та психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи на інженерних або педагогічних посадах – не менше 3 років.

Сучасні функції професійної діяльності старшого майстра ЗП(ПТ)О. В сучасних умовах виробництва змінилися підходи до організації навчально-виробничого процесу у ЗП(ПТ)О, а отже – розширився функціонал діяльності старшого майстра. Які ж завдання сьогодні поставлені перед старшим майстром?

1. Забезпечення якості професійно-практичної підготовки.
2. Оновлення стану навчально-матеріальної бази ЗП(ПТ)О.
3. Підбір кадрів та підвищення професійного рівня молодих майстрів виробничого навчання.
4. Впровадження в навчально-виробничий процес сучасних виробничих технологій та обладнання.
5. Створення навчально-практичних центрів (дільниць).
6. Укладання договорів на підготовку кадрів, проходження виробничої практики та працевлаштування.
7. Участь у організації професійного навчання учнів за дуальною формою здобуття освіти тощо.

Таким чином, серед основних напрямів діяльності старшого майстра варто виділити два основних:

1) Планування, організація та контроль навчально-виробничого процесу як у ЗП(ПТ)О, так і в умовах виробництва;

2) Інструктивно-методична робота з майстрами виробничого навчання.

Розглянемо більш детально кожен з напрямів діяльності. Однією з основних функцій професійної діяльності старшого майстра ЗП(ПТ)О є організація та контроль професійно-практичної підготовки. У цьому контексті старший майстер: відповідає за навчально-виробничу діяльність майстрів виробничого навчання та роботу всього персоналу навчально-виробничих майстерень, полігонів і лабораторій закладу освіти; організовує навчально-виробничий процес відповідно до програм виробничого навчання, технологій виробництва; здійснює контроль за веденням встановленої обліково-звітної документації щодо показників роботи навчальних майстерень, полігонів і лабораторій; відповідає за оснащення навчальних майстерень, полігонів і лабораторій обладнанням, устаткуванням, матеріалами, інструментами, пристроями і технологічною документацією; проводить прийом і оцінку якості продукції, виконаної учнями в процесі навчання (при відсутності у закладі освіти робітника технічного контролю); контролює проведення виробничого навчання, ведення технічної документації; готує проекти договорів та разом із майстрами виробничого навчання визначає робочі місця, що відповідають вимогам навчальних програм для проходження учнями виробничої практики; контролює виконання учнями кваліфікаційних (пробних) робіт; контролює дотримання майстрами виробничого навчання та працівниками навчально-виробничих майстерень, полігонів і лабораторій правил внутрішнього трудового розпорядку закладу освіти, вимог, правил охорони праці та протипожежної безпеки згідно з чинним законодавством.

Також, сьогодні старший майстер є одним із організаторів і координаторів освітнього процесу у ЗП(ПТ)О за дуальною формою навчання. Старший майстер, як правило, здійснює домовленості щодо організації професійного навчання із керівниками підприємств, установ та організацій, укладає угоди на підготовку кадрів, частково здійснює контроль за організацією навчально-виробничого процесу за дуальною формою навчання.

Ще однією важливою ланкою професійної діяльності старшого майстра ЗП(ПТ)О є інструктивно-методична робота з майстрами виробничого навчання, яка сьогодні зводиться до: здійснення контролю за підготовкою майстрів виробничого навчання до проведення занять; сприяння розвитку педагогічної і технічної творчості майстрів виробничого навчання, участі їх у відповідних методичних секціях, конкурсах професійної майстерності; організації і контролю підвищення кваліфікації і стажування майстрів виробничого навчання разом із заступником директора з навчально-виробничої роботи, участі у їх атестації; підготовки відповідних матеріалів і виступів на засіданнях педагогічної ради закладу освіти у межах своїх посадових обов’язків.

Одним із важливих аспектів методичної діяльності старшого майстра є робота із молодими майстрами виробничого навчання.

До системи П(ПТ)О щорічно приходять нові майстри, які не мають спеціальної педагогічної освіти і досвіду навчальної і виховної роботи. Часто це кваліфіковані робітники підприємств, випускники інститутів, коледжів, а дуже часто і кращі випускники своїх же училищ. Як правило, більшість із них добре підготовлені теоретично, а от досвід практичної роботи відсутній.

Для успішної роботи майстру виробничого навчання необхідні не тільки знання з педагогіки, йому необхідно досконало володіти і професійними навичками. Для таких майстрів, в основному, і організовується Школа молодого майстра.

Таким чином, специфіка професійної діяльності старшого майстра сьогодні є одним із тих ключових аспектів роботи ЗП(ПТ)О, що впливає як на якість професійної підготовки кваліфікованих робітників, так і на методичну й технологічну готовність майстрів виробничого навчання до виконання професійних обов'язків.

Література:

1. Організація, планування та контроль навчально-виробничого процесу. Методичні рекомендації / Укладачі М.Д.Грачов, В.М.Скиба, Самойленко Н.Ю. Суми, 2011. 40 с.
2. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч. метод. посіб. За ред.Н.Г.Ничкало. - 2-ге вид., допов. К,: Вища шк., 1994. 159с.
3. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах, затверджене наказом МОН України від 30.05.2006 №419 (редакція станом на 08.09.2015). URL: https://zakon.rada. gov.ua/laws/show/z0711-06#Text
4. Роль старшого майстра у вирішенні актуальних питань організації професійно-практичної підготовки. Матеріали кращих освітніх практик педагогічних працівників закладів професійної освіти / Укладачі Горлова А.Г., Лєвіна Р.М., Юдіна Ю.Г. Біла Церква, 2020. 85 с.
5. Сілаєва І.Є., Шевчук С.С. Інструктивно-методична діяльністькерівних кадрів професійно-технічних навчальних закладів: методичні рекомендації. Донецьк: ДІПО ІПП, 2011. 63 с.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Барабаш І.
викладач природничих наук закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж»
anna.chekrygina@gmail.com, irynaandruhcova@gmail.com

Професійна освіта в Україні відіграє визначальну роль у розвитку суспільства, забезпечуючи підготовку кваліфікованих фахівців для різних галузей. Її значення полягає не лише в підвищенні конкурентоспроможності нації на ринку праці, але й сприянні розвитку економіки, підприємництва та інновацій. Динамічність і адаптивність професійної освіти є ключовими факторами для ефективного впровадження нових технологій та відповідності потребам суспільства.

Війна в Україні докорінно змінила всі сфери життя суспільства, зокрема й освітню галузь. Професійно-технічна освіта, яка готує висококваліфікованих робітників для економіки країни, зазнала серйозних випробувань [1; 2]. Зруйнована інфраструктура, масові переміщенні населення, психологічні травми для учнів та педагогів, постійні загрози безпеці – усе це створює унікальні умови, в яких доводиться працювати освітянам.

У цих умовах особливої актуальності набуває діяльність педагогів профтехосвіти, адже саме вони формують основу кадрового потенціалу для відбудови країни після війни [3]. Математика у цьому процесі має особливе місце.

Це не лише базова дисципліна для розвитку логічного та критичного мислення, а також невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх фахівці,що формує логічне та критичне мислення, а інструмент практичних розрахунків, без яких неможлива професійна діяльність і реальне виробництво [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації освітнього процесу в умовах воєнного стану розглядали Артюх, Кравченко, Биков, Спірін та інші дослідники. У працях акцентується увага на цифровій трансформації освіти, психологічній підтримці здобувачів та педагогів, використанні дистанційних і змішаних технологій навчання.

Проте приклади адаптації викладання математики в умовах війни ще потребують поглибленого вивчення.

Мета дослідження – проаналізувати особливості професійної діяльності викладача математики у закладах профтехосвіти в умовах воєнного стану, визначити виклики та окреслити інноваційні підходи до організації освітнього процесу.

Викладач математики стикається з низкою проблем [3]: безпекові умови (уроки в укриттях, перервані повітряними тривогами); технічні труднощі (відключення електроенергії, нестабільний інтернет); психологічний стан учнів (втрата інтересу через стрес і травматичний досвід); адаптація навчальних програм (поєднання теорії з практичними задачами, що мають професійну спрямованість).

У цих умовах викладач математики виконує кілька важливих ролей [5]: організатора навчання (гнучке поєднання онлайн- та офлайн-форматів), мотиваційного лідера (демонстрація практичної цінності математики для відбудови країни), наставника і психолога (підтримка морального стану учнів), вихователя громадянина (формування патріотичних цінностей через навчальний процес). [4]

Інноваційні підходи включають використання онлайн-сервісів (GeoGebra, Desmos, Classtime), створення інтегрованих професійно-орієнтованих задач (розрахунок пропорцій для кухарів, навантаження у мережі для електриків, площа та об'єм для будівельників), застосування мобільних додатків та месенджерів для комунікації й організації навчального процесу.

Практичні приклади з досвіду викладання математики в умовах війни [6]:

1. Урок у сховищі. Під час повітряної тривоги викладач продовжує урок в укритті. Здобувачі освіти з професії «кухар; кондитер» отримали картки із завданням на обчислення відсотків, пов'язані з розрахунком кількості продуктів. Робота в нетипових умовах допомогла зберегти навчальний процес та відволікти здобувачів освіти від тривожних новин.

2. Психологічна підтримка через математику. Можна почати урок з «математичної головоломки на розвантаження»-нескладної задачі-жарту. Це зазвичай допомагає знизити рівень тривожності, створити дружню атмосферу та налаштувати здобувачів освіти на роботую

3. Професійно-орієнтовані задачі. Майбутні будівельники під час занять з математики розрахували кількість цегли для відбудови частини зруйнованої стіни. Такий практичний підхід показав важливість математики у реальному житті та мотивував учнів.

Висновки. Професійна діяльність викладача математики в умовах війни є багатовимірною місією, яка виходить за межі традиційного викладання. Вона поєднує педагогічну, виховну, психологічну та громадянську складові. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку методичних рекомендацій, які допоможуть удосконалити викладання математики у закладах профтехосвіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Література:

1. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38–39. Ст. 380.

2. Артюх О. Професійна освіта в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Освітній дискурс.* 2023. № 2. С. 15–22.

3. Биков В. Ю., Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: теорія і практика :монографія. Київ : ІІТЗН НАПН України, 2021. –280 с.

4. Кравченко Л. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу під час війни. *Психологія і педагогіка.* 2022. № 4. С. 33–39.

5. Юрченко І. Викладання математики в умовах дистанційної та змішаної освіти. *Математика в школах України*. 2022. № 7–8. С. 12–18.

6. Всеосвіта. Професійно-технічна освіта в умовах війни. URL: https://vseosvita.ua

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Бартєнєва І.О.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
irina021271@ukr.net

В умовах сьогодення в Україні відбувається зміна тенденцій у галузі соціальної політики держави стосовно людей із особливими потребами. Вже зараз на законодавчому рівні визначено значення терміну «діти з особливими освітніми потребами». Це діти у віці до 18 років, яким необхідно більше уваги та підтримки у соціальній, навчальній та медичній сферах. До цієї категорії належать і діти з постійною або тимчасовою інвалідністю [4].

Одним із основних напрямків державної політики в освітній сфері є впровадження інклюзивної освіти. Науковій проблематиці підготовки сучасного педагога до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: Є.Агафонової, М.Алексєєвої, С.Альохіної, В.Бондаря, М.Гордона, Л.Гречко, О.Денисової, В.Зарецького, В.Засенка, Л.Журавльова, А.Колупаєвої, О.Кутепової, О.Леханової, С.Митник, Н.Назарової, В.Поникарової, Н.Попової, Л.Савчук, Т.Сак, В.Синьової, О.Суворової, В.Тарасун, О.Таранченка, В.Тищенка, О.Хохліної, А.Шевцова, А.Шеманова, О.Ямбург, Л.Яценюк та ін.

Проте недостатньо розглядається питання запровадження комплексу методичних розробок для майбутніх учителів в інклюзивному навчанні.

Переваги інклюзивної освіти очевидні для дітей з особливими освітніми потребами: завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей; ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами; оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально; навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей; у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті [3, с.23].

Інклюзивна освіта – це можливість підтримати та переконати в можливості власних досягнень учнів та студентів з обмеженими можливостями. Індивідуальний підхід в освітній галузі дозволяє впевнено реалізовувати демократичні принципи освіти, надаючи гарантовані права до отримання абсолютно всім особам. Враховуючи індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності, заклади загальної середньої та вищої освіти змінюють та

адаптують форми та методи навчання до особливих потреб людини, надаючи можливість отримання однакових навчальних результатів [4].

ЮНЕСКО зазначає, що в інклюзивному навчанні всі учасники освітнього середовища мають відчувати комфорт в освітньому просторі, ніхто не повинен бути «іншим» або «особливим» [4].

Метою інклюзивного навчання у закладах освіти є покращення освітнього середовища, забезпечення потреб всіх учнів без винятку, сприяння розвитку їх творчих здібностей та подальшої соціалізації, підтримка та допомога щодо вступу у професійн0-технічні заклади та заклади вищої освіти. Завдяки принципу особистісно-орієнтованого підходу діти з особливими освітніми потребами краще налагоджують дружні стосунки з однолітками, моделюють та практикують різні життєві ситуації, отримують життєвий досвід.

У законодавчих документах визначаються позитивні сторони інклюзивного навчання: усуваються бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими потребами; батьки залучені до процесу навчання; діти з особливими освітніми потребами отримують можливість для нормальної соціалізації, розвитку своїх здібностей, талантів та подальшої інтеграції в суспільство; вступ до різних закладів освіти; у дітей з особливими освітніми потребами формуються соціальні компетенції для налагодження дружніх стосунків з ровесниками у школі та поза її межами; моделюються належні способи взаємодії з колективом; створюється атмосфера спокійного прийняття відмінностей інших людей [1].

У липні 2017 року в Україні відбулося внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [4]. В цьому законодавчому акті визначено, що діти з особливими потребами, навіть без «встановлення інвалідності», можуть в повної мірі отримати загальну середню та вищу освіту не тільки під час навчання у закладі, а також використовуючи такі форми як дистанційне, змішане та індивідуальне навчання.

Експериментальне впровадження проєкту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у закладах загальної середньої освіти» спонукало до пошуку відповіді на питання: як облаштувати заклади освіти для комфортного перебування в них дітей з особливими потребами? [2].

Передовий досвід країн Західної Європи на основі розвитку соціальних ініціатив, демократичних засад в напрямі підтримки та допомоги дітям з обмеженими психофізичними можливостями, свідчить про те, що в першу чергу необхідно реформування освітньої галузі. На думку європейських фахівців, всі учасники інклюзивного навчання (самі діти, їх батьки, вчителі, викладачі) потребують додаткову педагогічну підтримку, зокрема корекційно-

реабілітаційну [1]. Але перебування дітей з порушенням психофізичного розвитку у суспільстві не є запорукою їх вдалої соціалізації. Отримання загальної середньої освіти, вищої освіти, адаптація в соціумі в багатьох випадках залежить від скоординованої роботи всіх учасників освітнього процесу, та, в першу чергу, від ранньої діагностики та корекційних вправ, направлених на розвиток потенційних розумових можливостей особистості.

Корекційна допомога, всі методи навчання обов'язково повинні відповідати змісту індивідуальної навчальної програми, розробленої для кожної особистості окремо, але на основі типових навчальних програм закладів освіти, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією. При розробці подібних програм має враховуватися наявні та потенційні можливості особистості.

Необхідна також соціально-педагогічна підтримка осіб з обмеженими можливостями. Це безперервний поетапний процес соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості людини з особливими потребами на різних вікових етапах, в різних суспільних ланках і за участю всіх соціальних інститутів та всіх суб'єктів виховання й соціальної допомоги.

Відтак, процес соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами – це система передавання соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей. Це забезпечення адекватних умов, у результаті чого особистість залучається до роботи в усіх соціальних системах, структурах; бере активну участь в основних сферах життя та діяльності суспільства; готується до самореалізації.

Значимість такої діяльності зумовлена тим, що соціально-педагогічна підтримка може бути спрямована, по-перше, на гармонізацію та оптимізацію внутрішньо-сімейних виховних відносин; по-друге, на підтримку сім'ї в корекції та налагодженні відносин із соціальним оточенням, подоланні соціальної ізоляції.

Отже, вивчаючи досвід європейських держав, спираючись на досвід та рекомендації психологів, педагогів, які вивчають питання впровадження інклюзивної освіти в українських закладах освіти різного типу за умови надання кваліфікаційної допомоги фахових спеціалістів батькам та педагогам освітньої галузі, можливість отримання якісної освіти особами зазначеної категорії стає цілком реальною, адже це буде сприяти їх соціалізації та адаптації у суспільстві.

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти є: визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання; темпераменту особистості; адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір особистості у процесі навчання; використання різних варіантів об'єднання учнів, студентів у групи;

налагодження співробітництва та підтримки у колективі; використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, які відповідають рівню розвитку особистості.

Література:

1.Акатов Л.І. Соціальна реабілітація дітей з ОВЗ. *Психологічні основи*. 2003. №5. С.12-13.

2.Борова Л.П. Соціально-психологічна допомога сім'ям, що мають важко хворих дітей. *Соціально-педагогічна робота*. 1998. №6. С.57-62.

3.Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: САММІТ- Книга, 2008. 123 с.

4. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017 . №38-39. Ст. 380.

EMBEDDING INTERNATIONALIZATION IN TEACHER EDUCATION

Barış Eriçok
Centre for Internationalisation, Pädagogische Hochschule Wien, Wien, Austria;
Educational Sciences, Ordu University, Ordu, Türkiye barisericok@odu.edu.tr,
baris.ericok@phwien.ac.at, barisericok@gmail.com
Thomas Bauer
Centre for Internationalisation, Pädagogische Hochschule Wien, Wien, Austria
thomas.bauer@phwien.ac.at

Introduction

The internationalization of teacher education unfolds within globalization and cultural diversity, positioning teachers at the centre of preparing learners for global participation. Education now faces overlapping crises—inequality, democratic decline, environmental challenges, and rapid technological change. UNESCO's Reimagining our futures together report emphasizes inclusion, equity, cooperation, and collective responsibility (UNESCO, 2021). For teacher education, this requires technical and pedagogical skills alongside intercultural understanding, sustainability, and democratic values.

Education systems are expected to foster respect for diversity (Dooly & Villanueva, 2006). Internationalization has become a mainstream higher education priority, shifting from marginal activity to global strategy (Knight & de Wit, 2018; Leutwyler et al., 2017). Teacher education, central to Education for All (Sieber & Mantel, 2012), has gained visibility. Research highlights its role in developing global citizenship and digital collaboration (Koh et al., 2025). This review examines internationalization in teacher education through definitions, drivers, practices, challenges, and implications for teacher professional development.

Conceptualizing Internationalization in Teacher Education

Defining Internationalization in Education

Internationalization is defined as integrating international, intercultural, or global dimensions into higher education (Knight, 2003). De Wit et al. (2015) stress it as a deliberate process enhancing education and research quality for societal contribution. Hudzik (2011) emphasizes comprehensive institutional engagement. These perspectives highlight its movement from peripheral to embedded processes.

Internationalization in Teacher Education

In teacher education, internationalization reflects broader movements in global and higher education (Koh et al., 2025). Beyond mobility, it includes "internationalization at home," curriculum initiatives, and institutional cooperation (Leutwyler, 2013). Yet compared to other fields, it is constrained by national regulation and local orientation (Leutwyler et al., 2017). As

national and cultural contexts strongly shape preparation, there is no single pathway (Koh et al., 2025).

Embedding internationalization is seen as essential for preparing teachers with cultural intelligence and global competence (Stewart, 2008). In practice, however, it often depends on exchanges, networks, or mobility, which remain limited without systematic integration (Stewart, 2008). It must therefore be pursued as a context-sensitive process shaped by global and local dynamics (Larsen, 2016). Ultimately, these efforts should be tied to equipping teachers with 21st-century competencies and rethinking program design for globalized classrooms (Budak et al., 2015).

Drivers of Internationalization in Teacher Education

Globalization and Demographic Change

The rapid increase in global migration has profoundly altered school demographics worldwide, placing new demands on teacher education. Paine et al. (2017) emphasize that future teachers must be prepared to address the linguistic and cultural diversity shaped by immigration and mobility. Yet many teachers feel underprepared, exposing a gap between reality and preparation (Premier et al., 2010).

Policy Initiatives by International Organizations

Teacher education is now framed as a transnational concern. Global actors like UNESCO, the OECD, and the World Bank promote frameworks such as TALIS and TEDS-M (Paine et al., 2017), advancing agendas of citizenship and intercultural competence. UNESCO stresses global citizenship, while the OECD embeds “global competence” in PISA (OECD, 2018). These signals push governments and universities to internationalize teacher preparation.

Institutional Drivers: Quality and Accreditation Pressures

Global summits, accreditation frameworks, and rankings shape teacher education (Paine et al., 2017). Universities face pressures tied to outputs and visibility. These act as neoliberal mechanisms (Eriçok, 2023), creating tensions between global standards and local needs, and risking commodification of education.

Key Dimensions and Practices

Mobility and Exchange

Mobility is a visible dimension but requires structured design to ensure meaningful outcomes (Leutwyler, 2013). Exchange fosters flexibility, independence, intercultural sensitivity, and pedagogical ideas (Leutwyler & Lottenbach, 2008, 2011). Short-term and blended mobilities expand access to underrepresented groups.

Intercultural Competence

Mobility supports intercultural competence, combining knowledge of other cultures with communication skills requiring empathy and self-awareness (Dooly, 2005). As these depend on teachers' task design, intercultural competence remains both a key outcome and challenge in teacher education.

Digital Dimensions

Virtual exchange and online collaboration broaden equity in internationalization. Deardorff (2014) notes that online formats can achieve outcomes sometimes beyond physical mobility.

Challenges and Critiques

National Anchoring and Local Regulation

Despite global pressures, internationalization in teacher education often lags behind other fields of higher education. Strong national regulation and the local orientation of labour markets constrain mobility and program reforms, reflecting what Leutwyler et al. (2017) terms the "parochial nature" of teacher education. This creates ongoing tension between nationally steered teacher preparation and the intensifying global discourse on internationalization (Leutwyler, 2013).

Policy-Practice Gap

Mobility is often promoted strategically but lacks preparation, recognition, and systemic impact, creating a *politique paradoxale* (Kohler et al., 2008).

Defining and Assessing Outcomes

While programs highlight global citizenship, explicit learning outcomes and assessments are often missing (Deardorff, 2006, 2014). This raises doubts about the long-term impact of short-term mobility.

Implications for Teacher Professional Development

A central implication of internationalization for teacher professional development lies in fostering intercultural awareness and competence. According to Dooly & Villanueva (2006) and Dooly (2005) exposure to intercultural practices reduces stereotypes and strengthens diversity awareness (Dooly & Villanueva, 2006; Dooly, 2005), while the broader goal is to develop interculturally competent students (Deardorff, 2006). Curriculum-based approaches prepare teachers for diverse societies (Leutwyler, 2013), international experiences build confidence, openness, language skills, and sensitivity (Leutwyler & Lottenbach, 2011), and staff mobility enriches institutions through innovative practices.

Conclusion

The internationalization of teacher education is now central to preparing teachers for global realities. In practice, it reflects both higher education traditions and context-sensitive approaches

shaped by demographic change, migration, global frameworks, and institutional pressures, though still constrained by national regulations.

Key practices such as mobility, curriculum reform, and digital exchange illustrate both the potential and the limitations of current efforts. Mobility continues to offer personal and professional growth, but newer formats, such as short-term and blended mobilities, extend these opportunities to underrepresented groups, making international experiences more equitable. At the same time, the integration of intercultural competence into teacher education highlights the need for more systematic approaches to curriculum design, assessment, and program planning. Importantly, internationalization should not be seen only in terms of individual gains: staff mobility and exchange also enrich institutions themselves, feeding back into teaching methods, administrative practices, and the broader learning environment.

Despite its promise, internationalization in teacher education faces enduring challenges: conceptual ambiguity, limited assessment of outcomes, and persistent policy–practice gaps. Equally, the strong national anchoring of teacher education continues to limit the scope of internationalization, creating a tension between local responsibilities and global demands. These critiques underline the importance of moving beyond symbolic measures to more embedded and sustainable approaches. At the same time, concerns remain that internationalization, when driven primarily by globalization and neoliberal market logics, risks reinforcing competition, commodifying education, and prioritizing institutional visibility over pedagogical substance. A balanced approach is therefore needed, one that safeguards equity and educational values while engaging with global opportunities.

Looking ahead, internationalization in teacher education will need to strike a careful balance between global imperatives and local responsibilities. Its future depends on how effectively institutions integrate intercultural and digital dimensions, widen access to mobility, and foster institutional as well as individual learning. Rather than a uniform model, what emerges is a dynamic, context-sensitive process that—if pursued deliberately—can prepare teachers not only for diverse classrooms but also for shaping education in an increasingly interconnected and uncertain world.

Acknowledgements

The authors gratefully acknowledge the support of TÜBİTAK through the 2219-International Postdoctoral Research Fellowship (Project No: 1059B192302114), based on the stay at PH Wien in 2025.

References

Budak, Y., Çakmak, M., & Gündüz, M. (2015). An overview of integrating globalization and internationalization in teacher education context. In M. Kricke & L. Kürten (Eds.),

Internationalisierung der lehrerInnenbildung Perspektiven aus theorie und praxis (pp. 57-66). Waxmann.

de Wit, H., Hunter, F., Howard, I., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education.* European Parliament Policy Department.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deardorff, D. K. (2014). Why Engage in Mobility? Key issues within Global Mobility: the big picture. In B. T. Streitwieser (Ed.) *Internationalisation of Higher Education and Global Mobilty* (pp. 35-42). Oxford: Symposium Books.

Dooly, M. & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education. 29*(2), 223-240. https://doi.org/10.1080/02619760600617409

Dooly, M. A. (2005). Internet and language teaching: A sure way to interculturality? *The ESL Magazine, 44*, 8-12.

Eriçok, B. (2023). Supervision of education as a quality assurance tool in Turkey: Ministry of National Education and Council of Higher Education. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education,7*(1), 1-17.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. NAFSA.

Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International higher education*, (33). 1-2.

Knight, J., & de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, (95), 2–4. https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715

Koh, A., Pashby, K., Tarc, P., & Yemini, M. (2025). Internationalisation in teacher education: discourses, policies, practices. *Teachers and Teaching, 31*(4), 536-549.

Kohler, P., Lallemand, I., & Lepez, B. (2008). Logiques des institutions versus expériences des étudiants: la mobilité universitaire internationale. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch (Eds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, (pp. 141-144). CPI.

Larsen, M. A. (2016). Globalisation and internationalisation of teacher education: A comparative case study of Canada and Greater China. *Teaching Education, 27*(4), 396-409.

Leutwyler, B. (2013). Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen. *Kentron*, (26), 7–15.

Leutwyler, B., & Lottenbach, S. (2008). *The Benefit of International Student Exchange for Teacher Education.* Research Report. PHZ Zug.

Leutwyler, B., & Lottenbach, S. (2011). Reflection on normality: The benefits of international student exchange for teacher education. In *Pains and gains of international mobility in teacher education* (pp. 59-77). Rotterdam: SensePublishers.

Leutwyler, B., Popov, N., & Wolhuter, C. (2017). The internationalization of teacher education: Different contexts, similar challenges. Current business and economics driven discourse and education: Perspectives from around the world. BCES Conference Books, 15, 66–78. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.

OECD. (2018): OECD PISA global competence framework.

Paine, L., Aydarova, E., & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 1133–1148). Sage

Premier, J. A., & Miller, J. (2010). Preparing Pre-service Teachers for Multicultural Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(2), 35-48. https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n2.3

Sieber, P., Mantel, C. (2012). The internationalization of teacher education: An introduction. *Prospects* 42, 5–17. https://doi.org/10.1007/s11125-012-9218-x

Stewart, Y. (2008). Mainstreaming the European dimension into teacher education in England – enabling and disabling factors. In TEPE 2nd Annual Conference: Teacher Education in Europe: Mapping the Landscape and Looking to the Future, Ljubljana, Slovenia, February 21–23.

UNESCO (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education.

YAPAY ZEKANIN MESLEKLERİ DÖNÜŞTÜRMESİ KAPSAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARIN MEVCUT DURUMU VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

Baştuğ A.N.
Doktora Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye), anastasiya.bastug@gmail.com

Günümüzde yapay zekâ (YZ) teknolojileri; sağlık, hukuk, finans ve eğitim gibi birçok sektörde mesleklerin doğasını, iş yapma biçimlerini ve gerekli beceri setlerini köklü şekilde dönüştürmektedir. Bu dönüşümden yükseköğretim kurumları da doğrudan etkilenmektedir. Özellikle üniversitelerin, yapay zekânın iş gücü üzerindeki etkilerine karşı ne derece hazırlıklı oldukları, mevcut program içeriklerinin ve öğretim yaklaşımlarının bu değişime nasıl yanıt vereceği temel bir sorun alanıdır.

Yapay zekâ, deneyimlerden öğrenme yeteneğine sahip, öğrendiklerini analiz edebilen; şekil, görüntü ve desenleri algılayabilen; karmaşık sorunlara çözüm üretebilen, dili anlayarak sözcüklerle işlem yapabilen ve bilişim alanına yeni bir perspektif sunan bir bilişim teknolojisidir [1, s. 101]. Teng'e [2] göre, insan zekâsı yapay zekâya karşı üstünlüğü korumaktadır. Ancak belirli koşullar altında —örneğin ortamın hızlı değiştiği, görevlerin karmaşıklaştığı ve birçok işin aynı anda, belli bir sıraya göre yapılması gerektiği durumlarda— yapay zekâ insan beynine kıyasla çok daha hızlı işlem yapabilme kapasitesine sahiptir [3, s. 4227].

Modern yapay zekâ çalışmalarının temelleri, İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında atılmıştır. "Yapay zekâ" terimi ilk kez 1956 yılında John McCarthy tarafından, Dartmouth Koleji'nde düzenlenen ve yapay zekâ araştırmalarının temelini oluşturan çalıştayda kullanılmıştır [4, s. 949]. Bu çalıştayın ardından, yapay zekâ alanında hem teorik hem de uygulamalı araştırmalar giderek artmıştır.

Başlangıçta yapay zekâ araştırmalarının temel amacı, insanın bilişsel ve fiziksel özelliklerini bire bir taklit edebilecek makineler üretmekti. Ancak zamanla bu yaklaşım terk edilmiş; bunun yerine, insan benzeri zekâ davranışları sergileyebilen bilgisayar programları geliştirme fikri ön plana çıkmıştır.

1997 yılında IBM'in geliştirdiği satranç programı Deep Blue, dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov'u yenerek yapay zekânın gücünü tüm dünyaya göstermiştir [4, s. 949]. Bu olay, kamuoyunda "akıllı makineler" fikrine karşı ilgi ve aynı zamanda endişe doğurmuş; yapay zekâya yönelik farkındalığın artmasına neden olmuştur.

Son on yılda, özellikle sensör teknolojileri, enformasyon sistemleri ve yapay zekâ alanındaki ilerlemeler, bilim dünyasını yeniden zeki makineler ve otonom sistemler geliştirmeye

yönlendirmiştir. Her ne kadar insanın birebir bir kopyasını üretmek mümkün olmasa da, insan benzeri davranışlar sergileyen ve kendi kendini geliştirebilen makinelerin yapılabileceği kabul görmektedir [1, s. 102].

Yapay zekâ modern tıpta çok çeşitli alanlarda kullanılmaktadır ve insan zekâsını taklit ederek veri analizi, desen tanıma ve teşhis gibi görevleri otomatikleştirmektedir [6, s. 98]. Yapay zekanın tıpta kullanım alanları geniştir. Örneğin; sağlık hizmetlerinin yönetimi, klinik araştırmalar, tanı ve tedavi süreçleri, bireyselleştirilmiş hasta bakımı ve halk sağlığı uygulamaları gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri sağlık hizmetlerinde bazı alanlarda hekimlerle benzer, hatta üstün performans sergileyebilmektedir [7, s. 8].

Yapay zekâ araştırmalarında doğal dil işleme önemli bir yer tutar. İnsanların dili kullanarak düşündüğü dikkate alınarak, doğal dili anlayan yapay zekâ dilleri geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, Türkçe ve İngilizce gibi doğal dilleri anlayabilen yapay zekâ programları geliştirilmiş; örneğin A.I.M.L ve T.Y.İ.D gibi özel yapay zekâ dilleriyle sentaktik veri işleme yöntemleri oluşturulmuştur. Doğal dil işleme, ses ve dil işlemesi olmak üzere temel dilbilimsel analizleri kapsar ve yazım düzeltme, metin anlama, sesli etkileşim gibi uygulamalara temel sağlamaktadır [8, s. 50].

İşletmeler, müşteri deneyimini geliştirmek ve pazarlama faaliyetlerini daha etkili hale getirmek için yapay zekâ tabanlı teknolojileri benimsemektedir. Yapay zekâ, kişiselleştirilmiş pazarlama, programatik reklamcılık, çok kanallı pazarlama, yeniden hedefleme, bilgisayar görüşü, yerelleştirme, ses üretimi, görüntü düzenleme, chatbotlar ve sesli pazarlama gibi çeşitli alanlarda pazarlama stratejilerini dönüştürmektedir. Bu teknolojiler, müşteri verilerini analiz ederek daha doğru hedeflemeler yapılmasını, müşteri deneyiminin kişiselleştirilmesini ve işletmelerin rekabet avantajı elde etmesini sağlamaktadır [9, s. 53-58]. Sonuç olarak, yapay zekâ pazarlamada inovasyonun ve verimliliğin temel unsurlarından biri haline gelmiştir.

Gelişen yapay zekâ teknolojileri, hayvancılıkta hayvan davranışlarının izlenmesi, sağlığın takibi, verim ve refahın artırılması gibi alanlarda etkin olarak kullanılmaktadır. Sensörler, makine öğrenimi ve derin öğrenme yöntemleri sayesinde doğum zamanı tahmini, süt verimi analizi, hastalık tespiti, hayvan tanımlama ve duygusal durumların belirlenmesi gibi birçok uygulama geliştirilmektedir [10, s. 51-55]. Bu teknolojiler, hem hayvan refahını artırmakta hem de işletmelerin verimliliğini ve sürdürülebilirliğini desteklemektedir.

Yapay zekâ, makinelerin insan benzeri görevleri yapabilmesini sağlayan bir teknoloji olup, makine öğrenimi ve yapay sinir ağları ile geçmiş verilerden öğrenerek gıda güvenliği ve kalite kontrolünde etkili çözümler sunar. Derin öğrenme ve GPU hesaplama gücü sayesinde büyük veri setlerini analiz ederek gıda üretiminde verimliliği artırır. Bulanık mantık ise belirsiz ve kesin olmayan verileri değerlendirerek gıda kalitesi ve duyusal analizlerde esnek çözümler sağlar. Bu

teknolojiler, mikrobiyal gelişim takibi, katkı maddeleri analizi ve kalite sınıflandırması gibi uygulamalarda kullanılarak gıda endüstrisinin süreçlerini iyileştirmektedir [11, s. 30].

Yapay zeka, sosyal etkileşimleri dönüştürdüğü gibi eğitim alanını da etkilemekte ve değiştirmektedir. Makine öğrenmesi ve doğal dil işleme gibi yapay zeka teknoloji uygulamaları sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmakta, öğretmenlerin rolleri daha çok rehberlik ve danışmanlığa evrilmektedir. Yapay zekâ, ödevlere otomatik not verme, anlık geri bildirim sağlama ve bireyselleştirilmiş içerik önerileri sunma gibi işlevlerle öğretim süreçlerini desteklemektedir [12, s. 168].

Teknolojik gelişmelerin günümüzde geldiği nokta yapay zekanın birçok alanda kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum dünyada birçok meslek alanını değiştirmekte veya ortadan kaldırmaktadır. Yükseköğretim kurumları bu dönüşüm sürecine adapte olabilmek için yapay zekayı eğitim öğretim programlarına dahil eden planlamalar yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı gelişmiş ülkelerde yükseköğretim kurumlarının yapay zekaya ilişkin planlamalarını ortaya koyarak ve ülkemizdeki mevcut durumu belirleyerek, ülkemiz adına gerçekleşebilecek düzenlemelere ışık tutmaktır.

Kaynakça

1. Öztemel E. Yapay zekâ ve insanlığın geleceği // Bilişim teknolojileri ve iletişim: Birey ve toplum güvenliği. – 2020. – P. 95–112.

2. Teng X. Discussion about artificial intelligence’s advantages and disadvantages compete with natural intelligence // Journal of Physics: Conference Series. – 2019. – Vol. 1187, No. 3. – Article 032083. – IOP Publishing.

3. Çetin M., Aktaş A. Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları // OPUS International Journal of Society Researches. – 2021. – Vol. 18, Special Issue on Educational Sciences. – P. 4225–4268.

4. Coşkun F., Gülleroğlu H. D. Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması // Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences. – 2021. – Vol. 54, No. 3. – P. 947–966.

5. Dirican C. The Impacts of Robotics, and Unemployment: Help is on the Way, Artificial Intelligence On Business and Economics // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 195. – P. 564–573.

6. Tiryaki E. U., Şimşek E. Artificial Intelligence Applications in Health // Arşiv Kaynak Tarama Dergisi. – 2024. – Vol. 33, No. 2. – P. 98–105.

7. Güvercin C. H. Tıpta yapay zekâ ve etik // Ekmekci P. E. (ed.) Yapay Zekâ ve Tıp Etiği. – 2020. – Vol. 1. – P. 7–11.

8. Kuşçu E. Çeviride Yapay Zeka Uygulamaları // Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2015. – No. 30. – S. 45–58.

9. Alkaddour M. Pazarlamada yapay zeka kullanımı: makale. — İşletme ve Girişimcilik Araştırmaları Dergisi, 2022, № 1, s. 48–66.

10. Tuvay N. H., Ermetin O. Yapay zeka teknolojilerinin hayvancılıkta kullanımı. Hayvansal Üretim, 2023; 64(1): 48-58.

11. Çakıroğlu, E. C., & Aral, G. İ. (2025). Gıda endüstrisinde yapay zeka uygulamaları. Akademik Et ve Süt Kurumu Dergisi, (9), 28-36.

12. Dişlioğlu T. A. Yapay Zeka Teknolojilerinin Eğitimde Kullanılması: Öğretmen Değerlendirmeleri // Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi. – 2025. – Vol. 7, No. 2. – P. 167–191.

ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Бачинська Є.М.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»
evgbachunska@ukr.net

Одним із важливих чинників підвищення якості освіти є педагогічна діяльність вчителя. Оцінювання завжди виступає індикатором відповідності діяльності педагога суспільним, державним і професійним стандартам. З огляду на впровадження концепції Нової української школи та орієнтацію на компетентнісний підхід, актуалізується потреба у формуванні нових підходів до оцінювання вчителя, що базуються на принципах об'єктивності, прозорості, наукової верифікованості та гуманістичної педагогіки.

Питання оцінювання педагогічної діяльності вчителя розглядаються у наукових дослідженнях Ю. Жука, Л. Ващенко, Л. Лук'янової, В. Кременя [1; 2; 3] та інших. У педагогічній науці оцінювання трактується як процес виявлення рівня досягнення поставлених цілей освітньої діяльності та визначення відповідності професійних дій учителя встановленим критеріям.

Метою роботи є аналіз зарубіжного та українського досвіду оцінювання педагогічної діяльності вчителя для врахування основних тенденцій у професійному розвитку педагога.

У сучасній зарубіжній науково-педагогічній літературі оцінювання діяльності вчителя розглядається як один із ключових механізмів підвищення якості освіти. Так, П. Блек та Д. Вільям підкреслюють, що формувальне оцінювання не лише впливає на успішність учнів, але й сприяє професійному розвитку педагога [5]. У працях Л. Дарлінг-Хеммонд висвітлюються питання міжнародного досвіду підготовки й оцінювання вчителів, що демонструє залежність якості педагогічної діяльності від системи професійної освіти та підтримки [7]. Дж. Гетті у своєму метааналізі робить акцент на тому, що якісне викладання є визначальним чинником успішності учнів, і саме тому оцінювання діяльності педагога має спиратися на дані досліджень навчальних досягнень [8]. Серед авторських моделей значний вплив має концепція Ш. Даніелсон, котра створила «Рамку викладання» (Framework for Teaching), яка використовується у багатьох країнах світу для системного аналізу педагогічної діяльності [6].

У країнах ЄС оцінювання педагогічної діяльності тісно пов'язане з політикою забезпечення якості освіти. Згідно з дослідженнями Європейської комісії та OECD, поширеними є такі моделі: формувальне оцінювання професійної діяльності (формативний

характер) – акцент на підтримці та розвитку компетентностей учителя, аналізі його професійної траєкторії; професійне портфоліо, яке фіксує досягнення педагога, участь у тренінгах, результати інноваційної діяльності; експертне спостереження та колегіальне оцінювання (peer review), яке вважається ефективним інструментом розвитку культури професійної співпраці. У Фінляндії, наприклад, акцент робиться не на зовнішньому контролі, а на автономії вчителя та його рефлексії. Оцінювання спрямоване на самоаналіз, розроблення індивідуальних планів розвитку та наставництво [4].

Вітчизняні дослідники також пропонують концептуальні засади оцінювання педагогічної діяльності вчителя НУШ. Дослідники підкреслюють, що оцінювання має багатовимірний характер і поєднує аналітичну, мотиваційну, коригувальну та прогностичну функції. Л. Лук'янова виділяє значення безперервної освіти й підвищення кваліфікації педагогів як чинників інноваційності та ефективності їхньої роботи [2]. В. Кремень обґрунтовує ідею людиноцентризму, яка вимагає створення системи оцінювання, зорієнтованої не лише на професійні, а й на особистісні характеристики вчителя [3]. У дослідженнях Ю. Жука та Л. Ващенко експериментально доведено пріоритетність особистісно орієнтованих форм оцінювання педагогічної діяльності вчителя: спостереження на роботою педагога, обмін досвідом з колегами, самооцінювання власної педагогічної практики [1].

Аналіз української та зарубіжної практики дозволяє виокремити кілька ключових сучасних тенденцій оцінювання педагогічної діяльності вчителя: *відмова від суто контрольної функції оцінювання* на користь його розвитку й мотивації; *комплексність джерел інформації* – використання кількісних (результати тестів) та якісних (спостереження, інтерв'ю, портфоліо) методів; *індивідуалізація професійної траєкторії* – оцінювання спрямовується на визначення потреб конкретного вчителя та підтримку його професійного зростання; *акцент на формувальному оцінюванні* – надання зворотного зв'язку, який допомагає вчителю вдосконалювати практику.

Також у світовій та українській практиці виділяють кілька сучасних моделей оцінювання діяльності вчителя: модель портфоліо**,** що включає систематизацію досягнень педагога, відображення результатів його діяльності та індивідуальної траєкторії розвитку; модель експертного оцінювання**,** яка базується на аналізі діяльності вчителя колегами, адміністрацією, фахівцями зовнішніх структур; модель самооцінювання, що стимулює розвиток рефлексії та професійної автономії педагога; комплексна модель, яка поєднує результати зовнішнього оцінювання, самоаналізу та відгуків учасників освітнього процесу.

Висновки. Сучасні підходи до оцінювання педагогічної діяльності вчителя можна охарактеризувати як системні, багатовимірні та розвитково орієнтовані. Вони поєднують інституційний контроль з індивідуальною підтримкою, а головною метою вважають

підвищення якості освіти через розвиток професійної компетентності та майстерності педагога**.**

Подальших наукових пошуків потребує питання розроблення гнучких інструментів оцінювання, компетентнісних критеріїв і показників, що дозволяють комплексно визначити рівень професійної майстерності та результативності роботи вчителя.

Література:

1. Жук, Ю. О., & Ващенко, Л. Ю. (2024). ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ПІЛОТНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ. *Український Педагогічний журнал, (3),* 52–65. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-52-65 (дата звернення: 24.09.2025).
2. Лук'янова, Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. К. : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567 (дата звернення: 20.09.2025).
3. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1663/ (дата звернення: 21.09.2025).
4. Європейська Комісія. DigCompEdu: The Digital Competence of Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (дата звернення: 10.09.2025).
5. Black, P., Wiliam, D. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7–74. URL: https://doi.org/10.1080/0969595980050102 (дата звернення: 24.09.2025).
6. Danielson, C. The Framework for Teaching Evaluation Instrument. Princeton, NJ : The Danielson Group, 2013. 76 p. URL: https://www.danielsongroup.org/framework (дата звернення: 24.09.2025).
7. Darling-Hammond, L. Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World. San Francisco : Jossey-Bass, 2017. 320 p. URL: https://www.wiley.com/en-us/Empowered+Educators-p-9781119369606 (дата звернення: 24.09.2025).
8. Hattie, J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009. 378 p. URL: https://visible-learning.org/books/visible-learning (дата звернення: 24.09.2025).

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Бенько І.П.
викладач Дрогобицького механіко-технологічного фахового коледжу
irabenko7@gmail.com
Зазуля Л.М.
викладач Дрогобицького механіко-технологічного фахового коледжу
lz1964lz1964@gmail.com

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.

У сучасних умовах глобалізації та цифровізації суспільства зростають вимоги до підготовки економістів як фахівців, здатних працювати у швидко змінюваному інформаційному середовищі, приймати нестандартні рішення та володіти навичками критичного мислення. Традиційні методи викладання економічних дисциплін не повною мірою відповідають потребам практики, оскільки акцентуються на засвоєнні теоретичного матеріалу, а не на його практичному застосуванні. Це зумовлює необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій, які поєднують теоретичні знання з інтерактивними методами навчання та формують у студентів ключові професійні компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інноваційних технологій в освіті досліджували С. Сисоєва, О. Пометун, Л. Ващенко, В. Кухаренко та ін. У зарубіжній практиці інтенсивно розробляються технології проблемного, проєктного навчання, гейміфікації та використання цифрових платформ (R. Bybee, H. Gardner, D. Kolb). Проте недостатньо вивчено особливості застосування інноваційних методів саме у викладанні економічних дисциплін у закладах вищої освіти України.

Мета статті. Визначити та обґрунтувати ефективні інноваційні педагогічні технології, що можуть бути використані у процесі викладання економічних дисциплін на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Створення ефективної моделі освіти України, здатної адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу, потребує відповідних змін як в організації національної вищої системи, так і в змісті, формах і методах начального процесу [3; 167].

Інноваційні педагогічні технології - це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в освітню практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів. Вони охоплюють освітній процес від визначення мети до результатів [6].

Оволодіння новими технологіями навчання і виховання потребує внутрішньої готовності вчителя до серйозної діяльності щодо перетворення, насамперед самого себе. Необхідність оволодіння інноваційними технологіями педагогів навчальних закладів України довели життєві обставини та жахливі події, що досі тривають на наших землях. Епідемія, яка охопила увесь світ змусила активно застосовувати новітні технології в освітній практиці.

Зараз, коли наша країна переживає дуже важкі часи, коли триває збройне вторгнення країни-агресора, найбільш очевидна необхідність використання інноваційних технологій:

1. Використання проєктного навчання:

проєктна діяльність сприяє розвитку дослідницьких та аналітичних умінь студентів. У викладанні економічних дисциплін це можуть бути бізнес-проєкти, розробка маркетингових стратегій, аналіз фінансових показників підприємств.

2. Кейс-метод:

метод конкретних ситуацій дозволяє студентам аналізувати реальні економічні проблеми та пропонувати варіанти їх вирішення. Це формує критичне мислення та навички прийняття рішень.

3. Ділові ігри та симуляції:

імітаційні ігри та бізнес-симуляції дозволяють студентам відчути себе учасниками економічних процесів, що підвищує мотивацію до навчання та формує практичні компетентності.

4. Цифрові технології у викладанні економічних дисциплін:

використання платформ Moodle, Google Classroom, інтерактивних дошок, віртуальних фінансових симуляторів забезпечує доступність навчальних матеріалів і можливість самостійної роботи студентів.

5. Інтеграція STEM/STEAM-підходу:

поєднання економіки з математикою, технологіями та аналітичними інструментами формує міждисциплінарні компетентності, що відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Висновки. Використання інноваційних педагогічних технологій у викладанні економічних дисциплін є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців. Проєктне навчання, кейс-метод, ділові ігри, цифрові технології та STEM-підхід сприяють розвитку аналітичних, комунікативних і творчих умінь студентів, забезпечують тісний зв’язок теорії з практикою та відповідають вимогам сучасного освітнього простору.

Література:

1. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Інноваційні технології в освіті. К.: Логос, 2019.

2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2014.

3. Пологовська Ю.Ю. Інноваційні технології як засіб формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії.*Педагогічні науки* 2008. №141. С. 167.

4. Bybee R. W. The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. Arlington: NSTA Press, 2013.

5. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: FT Press, 2014.

6. Інноваційні педагогічні технології, які використовуються в освітньому процесі Квасилівського ЗДО. Методична скарбничка для вихователів URL: http://leleka.rv.ua/innovaciyni-pedagogichni-tehnologiyi-yaki-vykorystovuyut-sya-v-osvitn-omu-procesi-kvasylivs-kogo-dnz-yasla-sadok-.-metodychna-skarbnychka-dlya-vyhovateliv-2.html

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ «ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ» (МОДУЛЬ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»)

***Білик В.М.*[1]**
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки
viktoriya.bilyk@hnpu.edu.ua
***Ялліна В.Л.*[2]**
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки
[1,2] Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Сучасні умови розвитку освіти в Україні потребують висококваліфікованих освітянських кадрів з інноваційним стилем науково-педагогічного мислення, готових до прийняття творчих рішень. Заклади вищої освіти покликані в складних умовах сьогодення формувати педагогів з креативним мисленням, здатних до моделювання педагогічного процесу, постійного самовдосконалення.

Застосування інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО є однією з актуальних проблем, адже вони впливають на мотивацію до навчання в здобувачів освіти, якість освіти, сприяють розвитку фахових умінь, гнучких навичок, а також формують життєву та професійну компетентність.

Хочемо зазначити, що у публікаціях українських учених висвітлюються різні аспекти досліджуваної проблеми, а саме: підготовки майбутніх учителів (Л.Ваховський, В.Лозова, Л.Рибалко, О.Романовський та ін.); історико-педагогічні та порівняльно-педагогічні питання підготовки вчительських кадрів (А.Боярська-Хоменко, О.Іонова, С.Золотухіна, С.Лупаренко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська та ін.); використання інноваційних технологій для оновлення освітнього процесу (А.Алексюк, В.Євдокимов, В.Лозова, І.Прокопенко та ін.); використання в освітньому процесі технологій розвитку soft skills у майбутніх фахівців (О.Башкір, В.Білик, Н.Грона, Н.Коляда, О.Кравченко, С.Наход, В.Ялліна та інші науковці); особливості використання інтерактивних методів навчання, технології скрайбінгу, кейс-технології, ігрових технологій у ЗВО (Г.Алєксєєва, О.Башкір, Н.Волкова, О.Друганова, Н.Кравченко, Т.Собченко та ін.). Питання, пов'язані зі значенням інноваційних технологій у розвитку інтересів здобувачів освіти, вивчали і зарубіжні дослідники (Р.Бенуа, А.Маслоу, Ж.Піаже, І.Хофман та ін.).

Метою дослідження є аналіз можливостей застосування інноваційних технологій під час вивчення курсу «Загальна педагогіка» (Модуль «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка») в умовах дистанційного навчання для фахової підготовки майбутніх учителів.

Як зазначає О. Друганова, у системі професійно-педагогічної підготовки сучасного викладача вищої школи значне місце посідають історико-педагогічні знання [5]. Адже відомо, що педагогічне минуле допомагає засвоювати уроки, визначати витоки явищ, розуміти сутність, характер подій минулого, та їхній вплив на сьогоднішню освітню ситуацію, знаходити шляхи вирішення сучасних педагогічних проблем, що й демонструє потенціал історії педагогіки в умовах воєнного часу [3].

Педагогічна підготовка майбутніх учителів у ХНПУ імені Г. С. Сковороди починається з вивчення бакалаврами курсу «Загальна педагогіка», в процесі викладання якого використовуються інноваційні методи навчання. Модуль другий «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка» будується на знайомстві здобувачів другого курсу з історичним матеріалом, передбачає звернення студентів до першоджерел, сучасних посібників із історії педагогіки та порівняльної педагогіки, монографій, нарисів, праць видатних педагогів минулого, а також електронних освітніх ресурсів.

За думкою дослідників (І. Краснощок, О. Демченко та інших) актуальними в освітньому процесі ЗВО є технології розвитку критичного мислення; проєктної діяльності; проблемного навчання; навчання у співпраці та інші [6]. О. Башкір зауважує, що інтерактивні методи, як акти цілеспрямованої взаємодії викладача й здобувачів освіти, спрямовані на розв'язання навчальних завдань фахової підготовки майбутніх фахівців закладу вищої освіти [1, с. 88].

Систематизувати теоретичні знання з «Історії педагогіки» та продемонструвати їх на заняттях в умовах дистанційного навчання здобувачі освіти можуть за допомогою сучасних засобів складання схем, таблиць, побудови інтелект карт, створення чек-листів, портретів педагогів певної епохи, виконання проєктів.

Організація семінарів будується на основі роботи у невеликих групах, що дозволяє майбутнім вчителям розвивати навички командоутворення, вчитися взаємодії, розподіляти завдання між членами команди, брати на себе відповідальність тощо [2]. У малих групах студенти активно обговорюють роль і місце освіти в житті суспільства, працюють над першоджерелами, створюють візуалізацію тексту (одну дві цитати з твору) у вигляді схеми, малюнку та презентують її, навчаються через ігри («Подорож у минуле», «Інтерв'ю з педагогом минулого» тощо).

Аналіз досвіду викладачів кафедри освітології та інноваційної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди дозволяє зазначити, що для ефективності навчання студентів доцільно використовувати методи проблемного викладу знань (діалог зі студентською аудиторією, активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів тощо); кейс-технологію (для

розвитку критичного мислення, пошуку нових рішень проблем); інтерактивні методи (відкритий мікрофон, прес-метод та інші) [4].

Отже, огляд публікацій із зазначеної проблеми та аналіз досвіду роботи викладачів дозволяє зробити висновок, що інноваційні педагогічні технології, які використовуються у вищій школі, сприяють формуванню стійких умінь і навичок, що необхідні майбутнім фахівцям для успішної діяльності та самореалізації.

Література:

1. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. Х.: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», № 60, 2018, С. 33-45
2. Білик В. М. Ялліна В. Л. Досвід використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у майбутніх учителів. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі*: матеріали всеукр. наук.-педаг. Підвищення кваліфікації, 6 березня – 16 квітня 2023. Одеса. С.45-48.
3. Білик В. М., Ялліна В. Л. Педагогічний потенціал історії педагогіки в умовах воєнного часу. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*: міжнародний періодичний зб. наук. праць / за заг. ред. В. П. Бабича, Ю. Д. Бойчука, Л. С. Рибалко, О. М. Хвостиченка. Харків : ВННОТ, № 4, 2022, С. 884-888.
4. Білик В. М., Кабанська О. С., Ялліна В. Л. Технологічні аспекти викладання «Загальної педагогіки» (модуль «Освіта та виховання в мультикультурному середовищі»). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. № 54. С. 7-17 DOI: 10.34142/23128046.2023.54.01
5. Друганова О. М. Роль і місце історико-педагогічних знань у системі професійно-педагогічної підготовки сучасного викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки,* 2019, С. 91-105
6. Краснощок І., Демченко О., Кравцова Т. Практичні аспекти розвитку softs kills в освітніх закладах України: використання інноваційних методик та технологій. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. № 10(28). С.246-256.

MODERN SOCIETAL CHALLENGES AND ADAPTABILITY

OF PROJECT-BASED LEARNING IN EDUCATION

Iryna Bilous
PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University, 1982bilous@gmail.com
Pan Sihe
Master Student, Faculty of Humanities and Social Sciences,
West Ukrainian National University

Modern society is undergoing rapid transformations. Digitalization, globalization, new social and climate risks, as well as unpredictable pandemic threats, are changing the structure of communities and directly influencing the field of education. Traditional models of teaching, focused on knowledge reproduction, are gradually losing relevance, as society increasingly demands individuals capable of critical thinking, creativity, collaboration, and effective problem-solving. In this context, project-based learning (PBL) emerges as one of the most significant tools of innovative pedagogy, enabling education to adapt to the challenges of the 21st century.

PBL is grounded in engaging learners in interdisciplinary projects that respond to open-ended tasks with real social or professional meaning. This approach not only supports the acquisition of knowledge but also promotes the development of competencies essential for life in rapidly changing environments. International organizations such as UNESCO and the OECD emphasize the need to reorient curricula toward the development of 21st-century skills – critical thinking, creativity, collaboration, communication, and citizenship. PBL integrates these requirements, combining both cognitive and practical dimensions of learning [1; 3].

Empirical research consistently confirms the effectiveness of PBL in fostering both academic achievement and transversal skills. For instance, meta-analyses conducted in recent years have demonstrated that students engaged in project tasks show higher levels of motivation and self-regulation compared to those in traditional classrooms [4; 5]. Moreover, project-based activities create conditions for deeper conceptual understanding and facilitate the transfer of knowledge into new contexts. Scholars also note that linking educational content to real-world challenges – ecological, economic, or social – nurtures learners' sense of agency in addressing pressing issues [2].

At the same time, certain limitations of PBL must be acknowledged. The method requires significant time and material resources, which are not always available in educational institutions. Its success also depends heavily on teacher preparation: the ability to facilitate group work, design effective assessment rubrics, and integrate digital tools into the process. Without these, there is a risk of superficial outcomes where form overshadows substance.

The adaptability of PBL to societal challenges manifests in several ways. First, it can be readily integrated into blended and remote learning environments through the use of digital collaboration platforms. Second, its interdisciplinary nature allows the merging of diverse subject

areas to address complex issues, from environmental sustainability to entrepreneurship. Third, project-based learning can be oriented toward local community challenges, thereby fostering civic engagement and social responsibility among students.

An illustrative case is the school-wide interdisciplinary project «Energy-Efficient Community», where students applied physics, geography, and economics to develop energy-saving proposals. The outcomes included not only recommendations for local authorities but also improved communication skills, practical problem-solving competencies, and heightened student motivation. Such examples confirm that PBL ensures authentic connections between education and life.

In conclusion, project-based learning demonstrates both flexibility and high potential in addressing modern societal challenges. It equips learners with essential competencies to thrive in conditions of uncertainty and constant change. However, its full-scale implementation requires systemic support: investment in teacher professional development, revision of curricula, provision of digital infrastructure, and creation of robust assessment mechanisms. Only under these conditions can PBL become a truly effective tool for educational modernization and a meaningful response to the challenges of the 21st century.

References:

1. OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing.* URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/ 2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf.

2. Rehman N, Huang X, Mahmood A, AlGerafi M.A.M., Javed S. (2024) Project-based learning as a catalyst for 21st-Century skills and student engagement in the math classroom. *Heliyon*. Nov 15; 10(23):e39988. doi: 10.1016/j.heliyon.2024.e39988. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39660178/.

3. UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good? UNESCO Publishing*. URL: https://doi.org/10.54675/MDZL5552

4. Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 33, 100–114.

5. Zhang, L., et al. (2023). The impact of project-based learning on student outcomes: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728/full.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Богуш М. Б.
аспірант кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнського національного університету

Сучасна система дошкільної освіти цілісно орієнтована на розвиток дитини та прояви її індивідуальності. Це, у свою чергу, вимагає від педагога глибоких фундаментальних знань із психології і педагогіки та високого рівня оволодіння комунікативною компетентністю.

Професійна діяльність вихователя ЗДО полягає у постійно-результативному спілкуванні з дітьми, їхніми батьками, колегами-педагогами, управлінцями закладу. Тому важливо майбутньому педагогу уміло налагодити ефективну комунікацію, від чого залежатиме емоційний клімат у групі дітей, рівень довіри зі сторони батьків та, в цілому, результативність дошкільного освітнього процесу.

Комунікативна компетентність нами розглядається як інтегративна якість особистості, що здатна забезпечити ефективну взаємодію у процесі спілкування, Для майбутнього педагога дошкільної освіти спілкування включає *уміння* налагоджувати теплі взаємини з дітьми та попереджувати конфліктні ситуації, *здатності* до емоційного співпереживання та підтримки, оволодіння мовленнєвою вербальною і невербальною культурою і засобами комунікації, навичками командної взаємодії та ін.

Сформована комунікативна компетентність у студентів-педагогів є складним і багаторівневим процесом. Навчання у ЗВО вимагає успішного проходження студентами навчальних дисциплін «Психологія спілкування», «Педагогічна етика», «Культура мовлення» та ін., які орієнтовані як на отримання знань студентами, так і на їх практичне використання у педагогічній діяльності. Відповідно викладачам у навчанні здобувачів освіти потрібно використовувати інтерактивно-інноваційніі методи навчання, що включають проведення тренінгів, рольових/ділових ігор, вирішення кейсів, моделювання проблемних педагогічних ситуацій, що сприяє розвитку в студентів умінь слухати, аргументувати свої думки, переконувати у своїй правоті та ін. Саме за таких умов викладач виступає взірцем/комунікативною моделлю для майбутніх педагогів, оскільки він є ефективним транслятором культури мовлення, демонстратором емпатійного ставлення до оточуючих та ефективним організатором навчального діалогу.

Разом з тим сформованість комунікативної компетентності у майбутніх педагогів проявляється у веденні ними комунікативного щоденника, обговоренні проблемних

ситуацій, самооцінці професійного спілкування, які сприяють формуванню усвідомленню комунікативної позиції у студентів.

Висновуємо, що комунікативна компетентність майбутнього педагога дошкільної освіти є важливою складовою його професійної готовності до ефективного проведення педагогічної діяльності. При цьому важливо забезпечити, щоб освітній процес студентів був системним, послідовним, цілісним та практично спрямованим й вибудовувався відповідно до принципів науковості, гуманізації, партнерства та рефлексії.

Література:

1. Данильченко, І. (2024). Культура мовлення як складник формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, *3*(56), 42-49.
2. Карнаухова, А. В., & Голота, Н. М. (2023). Підготовка майбутніх вихователів до формування комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, *1*(92), 35-39.
3. Кириченко, А. (2023). Поняття «гейміфікації» в освіті. Всеукраїнська онлайн-конференція з міжнародною участю «Стратегії та практика організації освітнього процесу в умовах невизначеності: нові виклики та перспективи реалізації», НУЧК імені Т.Г. Шевченка (30 травня 2023 р., м. Чернігів), науково-практичній конференції «Наука та освіта в умовах воєнного часу» (Дніпро, 28 жовтня 2023 р).

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ОРІЄНТИРИ ТА ВИКЛИКИ

Борисенко І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
borisenko-irina@ukr.net

Освіта відіграє ключову роль у формуванні майбутнього ЄС, будучи наріжним каменем для економічного зростання та соціальної справедливості, а стійка тенденція до підвищення рівня освіченості серед молоді підтримує амбітні цілі ЄС до 2030 року. Одночасно інтеграція сталого розвитку у навчальні програми не лише готує випускників до майбутніх викликів, а й сприяє створенню більш збалансованого та інклюзивного освітнього середовища.

Суть європейської інтеграції у сфері освіти та навчання полягає у створенні спільного освітнього простору, офіційно відомого як Європейський освітній простір. Ця рамкова програма охоплює всі види, рівні та контексти навчання протягом усього життя та керується політикою співробітництва ЄС.

Комплексне вивчення практик ЄС у розвитку освіти, а також аналіз поточного освітнього ландшафту в Європі, включно зі стратегічними цілями, досягнутим прогресом та ключовими диспропорціями є важливими науковими чи практичними завданнями. Згідно зі стратегічними документами, на рівні вищої освіти ЄС має на меті до 2030 року досягти того, щоб принаймні 45% осіб віком 25–34 роки мали вищу освіту, а також збільшити кількість працевлаштованих фахівців з ІКТ до 20 мільйонів щонайменше [3].

Станом на 2023 рік, рівень здобуття вищої освіти серед осіб 25–34 років сягнув 43,1%, що на 1,1 відсоткового пункту більше, ніж у попередньому році. Вища освіта стала найпоширенішою кваліфікацією серед молодих людей, оскільки досягнення показника в 43,1% наближає ЄС до цілі 45% із відставанням лише на 1,9 відсоткового пункту від досягнення своєї цілі на 2030 рік, незважаючи на довгострокове зниження цього показника у Фінляндії, Угорщині та Румунії [2]. Додаткова ціль ЄС у вищій освіті на 2030 рік є працевлаштування мінімум 20 мільйонів фахівців у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Значна нерівність у здобутті вищої освіти молоддю в ЄС у 2023 році проявляється за кількома ознаками: розрив показників між містами (53,3%) та сільською місцевістю (31,7%) збільшився до 21,6 відсоткового пункту; жінки (48,8%) продовжують значно випереджати

чоловіків (37,6%); а найнижчий показник (37,1%) фіксується серед молодих дорослих, які мають міграційний статус (народжені поза ЄС, чиї батьки також є мігрантами) [3].

Роль вищої освіти виходить за рамки простого навчання професії; вона є рушійною силою соціальних змін та здатності суспільства адаптуватися до глобальних викликів. Доведено, що заклади вищої освіти інтегрують сталість у свої стратегії та програми, наприклад, Гентський університет (Ghent University) у фламандській громаді Бельгії, інтегрує сталий розвиток у різні навчальні предмети [3]. Зокрема, Мальта запровадила програми бакалаврату та магістратури з екологічного менеджменту, сталої енергетики та розвитку. У Фінляндії Гельсінський університет пропонує бакалаврські та магістерські програми за сприяння Інституту сталого розвитку (Institute of Sustainability Science), зосереджуючись на екологічних змінах, глобальному сталому розвитку та вивченню і плануванню міст [4].

З метою заповнити дефіцит навичок та посилити конкурентоспроможність ЄС, вища освіта активно реформується: Хорватія впроваджує угоди про результативність, оновлює процедури акредитації та переглядає навчальні програми; Латвія зосереджується на посиленні принципів STEM-освіти для збільшення кількості випускників й майбутніх дослідників; запровадженні нових модель фінансування докторських дослідницьких програм [2].

Для забезпечення рівного доступу до вищої освіти, країни ЄС надають студентам з низьким рівнем доходу різноманітну фінансову підтримку, зокрема цільові гранти (доступні майже в кожній системі освіти, хоча їх розмір варіюється) та субсидії (доступні у 18 освітніх системах) для покриття базових витрат, таких як харчування, транспорт і проживання.

Політика згуртування сприяє зменшенню соціально-економічних відмінностей шляхом забезпечення рівного доступу до якісної освіти, виділяючи на реформи в освітній сфері 864 мільйони на період 2021–2027 років. Паралельно, Європейський освітній простір посилює співпрацю між країнами ЄС для створення інклюзивних систем, а Європейська Комісія у 2025 році запропонувала нові плани, які зосередяться на цілях співпраці та оновленні національних реформ.

Література:

1. Локшина О. Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 6–19. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19.

2. Chang, Y., A., Mann. Enhancing green career guidance systems for sustainable futures. *OECD Education Working Papers*. 2024 No. 318. Paris: OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/en/publications/enhancing-green-career-guidance-systems-for-sustainable-futures_e6ad2d9c-en.html (дата звернення: 20.09.2025).

3. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Education and training monitor 2024: Comparative report*. Publications Office of the European Union, 2024. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875 (дата звернення: 20.09.2025).

4. . Guerra, F. The Impact of the Covid-19 Pandemic on Educational Policies and the European Integration Process. *European Journal of Educational Research*. 2025. URL: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Filipe-Guerra-2306463678 (дата звернення: 20.09.2025).

РОЛЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ І СІМ'Ї У ПРОФІЛАКТИЦІ НЕІНФЕКЦІЙНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ

Борисюк З.В.
методист центру виховної роботи,
захисту прав дитини та громадянської освіти ТОКІППО
z.goshko@ippo.edu.te.ua

«Якщо ти не знайдеш часу для свого здоров'я – доведеться знайти час для своєї хвороби», – це твердження сьогодні набуло особливого значення.

Модель здорової школи – це системний підхід та набір практичних інструментів, які забезпечують залучення всіх учасників освітнього процесу у створенні здорового середовища та моніторинг конкретних індикаторів його впровадження у закладі освіти [5].

Модель здорової школи окреслює вісім складових, які необхідні закладу освіти для формування здоров'язбережувального та безпечного простору, надання дітям необхідних знань для збереження та зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших, розвитку навичок здорової поведінки. Модель також демонструє взаємозв'язок восьми компонентів та важливість чіткої взаємодії працівників закладу освіти та усіх учасників освітнього процесу (освітній простір, освіта в галузі здоров'я і безпеки, фізичне виховання та рухова активність, здорове харчування, медична служба, соціально-психологічна служба, підготовка та здоров'я працівників закладу освіти, залучення сім'ї та громади). Запропонована модель є дитиноцентричною, зображує заклад освіти частиною громади і відзначає взаємозв'язок навчання й здоров'я [5].

Сучасна школа має надати молодим людям знання та допомогти розвинути вміння та навички, які необхідні для здорового та продуктивного життя у дитячому та юнацькому віці, а також у подальшому дорослому житті. Тому, поруч з навчанням і вихованням, формування здоров'язбережувальної компетентності – одне з головних завдань закладу освіти. Щоб сприяти здоровій та безпечній поведінці учнів, заклад освіти має створити умови, сприятливі для навчання, успішної соціалізації і гармонійного розвитку дітей та підлітків, а також гарантувати й підтримувати безпечні умови для всіх учасників освітнього процесу [6].

Здоров'я дітей та освіта тісно взаємопов'язані. Якісна освіта сприяє поліпшенню здоров'я, а міцне здоров'я є передумовою отримання належної освіти. В Україні неінфекційні захворювання (НІЗ) є головним викликом для громадського здоров'я. Найбільший тягар, як за наслідками для життя та здоров'я людини, так і для системи охорони здоров'я, складають чотири основні групи захворювань: цукровий діабет, хронічні респіраторні, серцево-судинні та онкологічні захворювання [3, с.58]. Хоча здебільшого НІЗ

розвиваються у дорослому віці, поведінкові звички щодо збереження власного здоров'я формуються у дитинстві, діти та молодь усе частіше зазнають впливу основних чинників ризику розвитку неінфекційних захворювань, зокрема таких, як зниження фізичної активності, нездорове харчування, куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин [2, с.6-9]. Своєчасні та ефективні заходи з профілактики НІЗ у дітей та підлітків можуть значно зменшити показники захворюваності та позитивно впливати на якість їхнього життя у майбутньому.

Неінфекційні захворювання (серцево-судинні, діабет, ожиріння, онкологічні, хронічні респіраторні тощо) є основною причиною захворюваності та смертності у світі. Вони часто формуються через нездоровий спосіб життя, який закладається ще в дитячому та підлітковому віці [2, с.14].

Вражаючі статистичні дані про ожиріння. 59% дорослих українців мають надлишкову масу тіла, з них 24,8% – ожиріння. У 2023 році було зареєстровано понад 194 000 нових випадків ожиріння, що на 58% більше, ніж у 2022 році. Серед дітей у 2023-2024 роках 21,9% дітей 7 років мали надлишкову масу тіла, з них 8% – ожиріння [4].

Роль закладу освіти

- Освітня функція: формування знань про здорове харчування, фізичну активність, гігієну, профілактику шкідливих звичок.
- Створення здорового середовища: організація збалансованого харчування в їдальні, регулярні уроки фізкультури, рухливі перерви, доступ до чистої води.
- Психологічна підтримка: розвиток стресостійкості, профілактика булінгу, навчання навичкам саморегуляції.
- Співпраця з медичними працівниками: проведення профілактичних оглядів, лекцій, вакцинацій, консультацій.
- Приклад дорослих: вчителі як носії культури здорового способу життя.

Роль сім'ї

- Формування звичок з дитинства: здорове харчування вдома, режим сну, активне дозвілля.
- Приклад батьків: діти наслідують стиль життя дорослих (відмова від куріння, алкоголю, дотримання режиму фізичної активності).
- Психологічний клімат: теплі стосунки в сім'ї знижують ризики стресу та психосоматичних розладів.
- Контроль та підтримка: допомога дитині у дотриманні режиму навчання, відпочинку, фізичних навантажень.

Спільна діяльність школи і сім'ї

- Організація спільних спортивних та оздоровчих заходів («Дні здоров'я», сімейні квести, спортивні змагання).
- Проведення батьківських лекторіїв і тренінгів з питань профілактики НІЗ.
- Розробка єдиних підходів до формування харчових звичок (здорове меню вдома і в освітньому закладі).
- Партнерство у вихованні відповідального ставлення до власного здоров'я. [1].

Профілактика неінфекційних захворювань – це спільна справа закладу освіти і сім'ї. Освітній заклад дає знання та створює умови, сім'я закріплює їх прикладом і підтримкою [3, с.97]. Лише у співпраці можна виховати покоління, здатне свідомо піклуватися про власне здоров'я.

Література:

1. О. В. Березюк, Т. В. Воронцова, О. В. Єресько, В. С. Пономаренко, І. А. Скорбун. Організація профілактичної роботи у навчальних закладах. Посібник для адміністраторів системи освіти. Київ: «Здоров'я через освіту», 2014. 128 с.
2. Профілактика та контроль неінфекційних захворювань в умовах надзвичайних ситуацій. Поради для керівників. Київ, 2022. 15 с.
3. Зміцнення здоров'я та профілактика неінфекційних захворювань у закладі загальної середньої освіти. Посібник для освітян. Авторський колектив: Г.Майструк, А.Думчева, І.Скорбун, В.Банніков, Г.Костенко. Київ, 2020. 133 с.
4. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків. Монографія/О. М. Балакірєва, Т. В. Бондар, Д.М. Павлова та ін.: наук. Ред. О. М. Балакірєва. К.: ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідження ім. О. Яременка. К., 2014. 156 с.
5. МОН визначило основні компоненти «здорової школи».URL: https://nus.org.ua/2021/06/22/mon-vyznachylo-osnovni-komponenty-zdorovoyi-shkoly (дата звернення: 25.09.2025).
6. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 липня 2018 р. № 530-р «Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2018-%D1%80#Text (дата звернення: 15.09.2025).

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Брик Р.С.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту і методології освіти ТОКІППО, r.bryk@ippo.edu.te.ua

Стрімкий розвиток глобалізованого суспільства та прискорення темпів науково-технічного прогресу вимагають від людини будь-якої професії постійного та неперервного самовдосконалення в різних галузях. Прагнення до саморозвитку є рушійною силою, що допомагає стати не просто професіоналом, а митцем своєї справи. В умовах модернізації системи освіти зростають вимоги до особистісних і професійних якостей педагогічних працівників. Адже сучасні педагоги є носіями змін у реалізації реформ.

У Законі України «Про освіту» безперервний професійний розвиток визначено як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [8].

В описі трудової функції «безперервний професійний розвиток» Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [7], затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року № 1225, виокремлено низку професійних компетентностей, знань, умінь та навичок, якими має володіти вчитель закладу загальної середньої освіти. До переліку включено здатність здійснювати власний професійний розвиток та рефлексію щодо власної педагогічної діяльності.

Питання розвитку рефлексії у контексті професійного розвитку та освітньої діяльності педагогів обґрунтовано в працях І. Беха, Н. Білик, Н. Григор'євої, І. Добряк, В. Желанової, Г. Звенигородської, І. Зязюна, С. Максименка, М. Марусинець, О. Мирошник, Т. Щербан, А. Федорової та ін.

Педагогічний словник тлумачить поняття «рефлексія» (від пізьнолатин. reflexio) як повернення назад, роздуми, самоспостереження. Поняття «рефлексія» виникло в філософії та означало процес роздумів індивіда про власну свідомість. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а з'ясування того, як інші знають і розуміють «рефлектуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні (пізнавальні) уявлення [6].

У педагогічній науці загальновизнаним є використання поняття педагогічна рефлексія. Педагогічну рефлексію академік І. Зязюн розглядає як таку, яка впорядкована досвідом педагога, змістом та обставинами його діяльності. Вчений зазначає, що «тільки той може бути педагогом, який володіє технологією педагогічної рефлексії» [3].

Під педагогічною рефлексією розглядається процес самопізнання педагогом себе як фахівця, свого внутрішнього світу, аналіз і самоаналіз своїх думок і внутрішніх педагогічних переживань які пов'язані з професійною діяльністю; педагогічну рефлексію можна розглядати як самоусвідомлення педагогом того, як тебе сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація тощо [1].

Дослідниця М. Марусинець особливість рефлексії педагогічної діяльності визначає наявністю двох суб'єктів діяльності – учня як об'єкта діяльності учіння й водночас суб'єкта навчальної діяльності й водночас об'єкта пізнання з боку учня. На її думку, педагогічна діяльність вчителя передбачає виокремлення таких основних аспектів професійної рефлексії, як: а) виявлення педагогом особливостей процесу усвідомлення власної діяльності під час прийняття і реалізації рішень; б) усвідомлення процесу перебігу кооперованої діяльності учасників колективних процедур та ухвалення відповідних рішень задля її координації і успішного виконання; в) формування у фахівця установок на суб'єктність навчально-професійної діяльності [4].

Голландський педагог Ф. Кортхаген пропонує п'ять етапів педагогічної рефлексії [9]. Першим етапом виступає дія, яка відбувається елементарно (просто), або комплексно.

Другим етапом виступає погляд назад на вчинену дію. На цьому етапі рефлексія відбувається після закінчення дії, а іноді і в процесі дії починається аналіз.

Під час третього етапу відбувається усвідомлення суттєвих аспектів, особлива увага приділяється встановленню взаємозв'язків між діями, а також відбувається виявлення причин та наслідків відносин усередині дії.

Четвертий етап – створення альтернативних методів впливу. На цьому етапі відбувається пошук та вибір нових способів досягнення поставленої мети.

П'ятим етапом виступає апробація нової дії шляхом нової спроби досягнення цілей, що здійснюється в новій ситуації та новими засобами. Цей етап розпочинає новий цикл професійної рефлексії, коли після завершення дії ми звертаємо погляд назад, виділяємо суттєві моменти дії, продумуємо альтернативні дії, апробуємо дію, яка видається найбільш ефективною в даній ситуації і цикл знову починається спочатку.

Дослідниця Желанова В. В. виокремлює такі класифікації типів педагогічної рефлексії:

- *за сферою реалізації*: індивідуальна та соціальна;

- *за аспектами педагогічної діяльності*: особистісна, інтелектуальна, кооперативна, комунікативна; - *за спрямованістю*: інтрапсихічна, інтерпсихічна;

- *за часовою орієнтацією*: ситуативна (синхронна), ретроспективна, перспективна (упереджувальна);

- *за функційними позиціями вчителя*: конструююча, інтерактивна, оглядова [2].

Аналіз наукових джерел дав змогу узагальнити поняття «здатність до рефлексії» і розуміти його як: «здатність педагога у процесі здійснення самоаналізу та самооцінювання власної професійно-педагогічної діяльності визначити шляхи, прогнозувати перспективи саморозвитку та регулювати професійно-особистісну активність» [5].

Отже, здатність здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності, формування навичок аналізувати та оцінювати свої сильні й слабкі сторони, прагнення до подальшого самовдосконалення, створення своєрідної моделі роботи над собою, набуває важливого значення у професійному розвитку педагога.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

2. Желанова В. В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* Збірник наукових праць. Вип. 27. Київ, 2017. С. 9–14.

3. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло.* 1996. № 1.

4. Марусинець М. М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2012. № 43(1). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43%281%29__8 (дата звернення: 29.09.2025).

5. Нікула Н. В. Здатність до рефлексії як основа професійного розвитку педагога. *Проблеми освіти*. *Електронне наукове видання*.;1(98), 2023. URL: https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/7960?show=full (дата звернення: 30.09.2025).

6. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. К. : Педагогічна думка, 2001. 514 с.

7. Про затвердження професійного стандарту ««Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення 24.09.2025).

8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.09.2025).

9. Федорова А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога. *Педагог. майстерність викл. вищ. шк.: роботи слухачів курсів підвищ. кваліфікації виклад. складу.* Одеса. 2017. № 5. С. 191–203.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, АДАПТАЦІЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ

Буняк С. М.
методист центру виховної роботи,
захисту прав дитини та громадянської освіти ТОКІППО
s.poliak@ippo.edu.te.ua

Воєнний стан в Україні зумовив кардинальні зміни в освітньому процесі. Педагоги змушені працювати в умовах постійного стресу, тривожності, загрози безпеці, водночас забезпечуючи навчання та виховання учнів. Особливого значення набуває професійна стійкість, уміння працювати з інформаційними технологіями, здатність організовувати дистанційне чи змішане навчання, а також забезпечувати психологічну підтримку дітей. Це підкреслює важливість дослідження професійної діяльності педагога саме в умовах воєнного стану [2, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної діяльності педагогів у кризових умовах досліджується українськими науковцями переважно у контексті дистанційної освіти, психоемоційної стійкості та підтримки здобувачів освіти. Зокрема, у працях В. Бикова та О. Спіріна аналізуються інноваційні підходи до використання цифрових технологій у навчанні [1]. Л. Карамушка та О. Титаренко акцентують увагу на психологічних викликах для вчителя і стратегіях подолання емоційного вигорання [3; 5]. Аналітичні матеріали МОН України та Інституту освітньої аналітики розкривають питання організації освітнього процесу в умовах воєнного стану [2; 4]. Водночас спеціальні дослідження, присвячені саме інтегрованій діяльності педагога під час війни, залишаються обмеженими.

Мета роботи: з’ясувати особливості професійної діяльності педагога в умовах воєнного стану та визначити основні напрями підтримки педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність педагога в умовах воєнного стану характеризується рядом специфічних особливостей:

1. Гнучкість у використанні освітніх технологій. Педагоги активно впроваджують дистанційні й змішані форми навчання, поєднуючи онлайн- та офлайн-комунікацію. Важливим стає володіння цифровими інструментами.
2. Забезпечення психологічної підтримки учнів. Учителі виступають посередниками між дітьми, батьками та психологами, створюючи атмосферу довіри та безпеки.

3. Формування стійкості й саморегуляції. Педагогічна діяльність в умовах війни вимагає внутрішньої сили, контролю емоцій та готовності працювати у стані постійної невизначеності.

4. Виховний компонент. Учитель формує у дітей почуття патріотизму, громадянської свідомості та взаємопідтримки.

5. Професійна взаємодія. Вчителі активно співпрацюють із колегами, адміністрацією, соціальними службами для організації безпечного освітнього середовища [2, с. 63].

З 2022 року система освіти України зазнала суттєвих трансформацій. Масовий перехід на дистанційні та змішані форми навчання сприяв швидкому розвитку цифрової компетентності педагогів. Якщо на початку війни вчителі лише опановували інструменти для онлайн-уроків, то вже у 2023–2025 роках значна частина педагогів здатна застосовувати інтерактивні методи, цифрові платформи та електронні ресурси для підтримки якості навчання [1, с. 53].

Водночас помітним стало зростання ролі педагога як наставника та психологічного консультанта. У багатьох випадках саме вчителі стали тими, хто допомагає дітям подолати страхи, тривогу та адаптуватися до нових умов [3, с.142]. Це змінило професійний портрет педагога: тепер він не лише носій знань, а й медіатор між освітнім середовищем і потребами дитини.

Змінилися й підходи до виховної роботи. Педагоги почали активно впроваджувати заходи з громадянського виховання, розвитку волонтерської активності серед учнів, організації безпечного освітнього простору навіть у складних обставинах [6, с. 88]. Таке посилення соціальної місії освіти свідчить про її нову роль у суспільстві.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, період 2022–2025 років став часом випробувань і водночас швидкого професійного зростання для українських педагогів. Зміни у системі освіти дали поштовх до формування вчителя нового типу — мобільного, стресостійкого, інноваційного й готового працювати в екстремальних умовах.

Зараз професійна діяльність педагога набуває багатофункціонального характеру: він поєднує освітні, психологічні та соціальні функції. Основними викликами стають емоційне вигорання, потреба у постійному самовдосконаленні й необхідність підтримки учнів у кризових ситуаціях. Подальші наукові розвідки варто спрямувати на розробку методик збереження психічного здоров’я педагогів, удосконалення цифрових компетентностей та створення інноваційних моделей освітнього процесу в умовах тривалої нестабільності.

Література:

1. Биков В. Ю., Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти в Україні: аналітичний огляд. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. 96с.

2. Інститут освітньої аналітики. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни : аналітичний звіт. Київ, 2023. 84 с.

3. Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення професійної діяльності вчителя в умовах кризових ситуацій : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2019. 240 с.

4. Міністерство освіти і науки України. Лист № 1/3544-22 «Про забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану». Київ, 18.03.2022.

5. Титаренко О. Психологічна стійкість педагога: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2020. 168 с.

6. Український інститут розвитку освіти. Освіта в умовах війни: виклики та перспективи : зб. матеріалів. Київ, 2022. 120 с.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА МАЙБУТНЬОГО

Веренич Л. В.
викладач української мови та літератури
Берестинського педагогічного фахового коледжу
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
vereniclarisa0@gmail.com

З урахуванням тенденцій розвитку фахової передвищої освіти в Україні професіоналізм педагога має вийти на новий якісний рівень. У компонентній формулі Нової української школи провідне місце відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних перетворень: інноватору, умотивованому, компетентному, кваліфікованому, який має свободу творчості, академічну свободу й розвивається професійно та вчиться впродовж життя, має навички взаємодії, професіоналу, який володіє цифровою компетентністю, інтегрує технології для створення ефективного, персоналізованого та інклюзивного освітнього середовища, розвиває критичне мислення.

Однією з головних професійних компетентностей педагога є інформаційно-цифрова, яка дозволяє орієнтуватись у сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологіях, використовувати їх у професійній діяльності. Постійний розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога стає необхідним для ефективної та результативної педагогічної діяльності [1].

Сучасний стан розвитку освіти визначає інформаційно-комунікаційні технології як незамінні для організації спільної діяльності викладачів і здобувачів освіти, адже завдяки їх використанню вдається розв’язати велику кількість дидактичних завдань.

Сучасне інформаційне суспільство – це період високих технологій, що потребує від освіти формування компетентної та активної особистості. Впровадження нових освітніх технологій – передумова активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти: нестандартна, цікава, творча робота, яка пробуджує інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку. Використання сучасних методів навчання на занятті допомагає створити особливу атмосферу взаємодовіри та взаємоповаги, адже використовуються стилі спілкування на основі партнерства та захоплення спільною творчою діяльністю.

Сучасне заняття неможливо уявити без використання новітніх технологій, які здатні зацікавити здобувача освіти, зробити процес навчання різноманітнішим та ефективнішим, що сприяє підвищенню мотивації та пізнавальної активності майбутніх фахівців.

Викликом дистанційного навчання для здобувачів освіти є навчання в умовах воєнного часу. Кожен педагог має власні підходи, методики, надає перевагу різним

цифровим інструментам. Крім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій, тестів тощо), педагог повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як адаптивне навчання, синхронне й асинхронне навчання, змішане навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, персоналізація, цифровий сторітеллінг тощо [3]. Онлайн-сервіси дають змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування тощо.

Простота у використанні, безкоштовність та високий рівень доступності сервісів Google, які постійно оновлюються та вдосконалюються, дають можливість викладачу організовувати інформаційно-комунікаційну підтримку звичайних форм навчання, індивідуалізувати роботу і широко використовувати групові форми роботи.

Одним з ефективних засобів організації освітнього процесу є блог викладача – дієвий інструмент формування та розвитку інноваційної культури.

Використання блогу допомагає здобувачам освіти отримати більше інформації з теми, що вивчається, посилює інтерес до процесу навчання. Блог є ефективним інструментом для збагачення знань студентів, удосконалення набутих навичок, самоосвіти.

Для організації дистанційного навчання з української мови і літератури використовуємо чимало електронних застосунків та платформ: Ling, Duolingo, «Лайфхак українською», MOVA.info, тренажер з правопису української мови, мобільний застосунок «Вчимо і граємо», онлайн-курс «Українська мова» та інші. Продуктивним є посилання на експрес-уроки О. Авраменка, перегляд кінофільмів, що допоможуть засвоїти програму з української літератури, виконання онлайн-тестів на сайті Освіта.ua, Українського центру оцінювання якості освіти.

Викладачі фахової передвищої освіти мають розуміти, як цифрові технології можуть підтримувати комунікацію, співпрацю, творчість та інноваційність, усвідомлювати їх функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання, критично оцінювати достовірність, надійність інформаційних джерел, вплив відомостей та даних на розвиток особистості.

Дієва формула професійної діяльності педагога нової формації – постійна праця, творчість, гармонія знань, почуттів і поведінки.

Література:

1. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти : колективна монографія / за заг. редакцією Л. Г. Петрової. Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2021. 300 с.

2. Лященко К.В. Google-сервіси: можливості та перспективи використання у сучасному освітньому середовищі. URL : http://www.psyh.kiev.ua/ (дата звернення: 23.09.2025).

3. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Ін-т інф. технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 108 с.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: РЕВОЛЮЦІЯ ЧИ ДЕГРАДАЦІЯ

Вихрущ А.В.
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови мови
Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
vykhrushchav@tdmu.edu.ua

Вивчення численних публікацій, присвячених питанням штучного інтелекту, участь у міжнародних конференціях дозволяє зробити певні узагальнення, які потребують подальшого дослідження.

1. Переважає кількість праць теоретичного спрямування в яких розглядаються переваги штучного інтелекту в пошуку інформації на задану тему, можливості при вивченні іноземних мов, врахування індивідуальних можливостей та потреб учасників навчального процесу, здатність замінити педагога при виконанні рутинних завдань, оперативна підготовка узагальнених таблиць, графіків тощо. Серед можливих загроз підкреслюється можливість звільнення працівників, порушення засад академічної доброчесності, поглиблення нерівності доступу до сучасного обладнання та платних послуг, маніпулювання свідомістю, подальше зниження рівня комунікаційної культури молоді, проблеми з авторитетом учителів, питання етики, безпеки життєдіяльності.

2. Значно меншою є кількість публікацій з конкретними методичними рекомендаціями щодо ефективного, системного використання штучного інтелекту в навчальному процесі. Доцільно враховувати той факт, що в грудні 2017 р. експерти Римського клубу визначили як пріоритетне завдання перехід до інтегрального мислення. У цьому складному і суперечливому процесі важливу роль відіграватимуть сучасні інформаційні технології. Важливо використати можливості закладів, які сприяють підвищенню кваліфікації вчителів. Саме на їх базі можна створити бази даних і поширити передовий педагогічний досвід.

3. У своїх публікаціях («Штучний інтелект і самотність: особистісний вимір»; «Комп'ютерний інтелект і творчість», інших статтях, які подані до друку) ми проводили своєрідне тестування можливостей чату «Perplexity». Доведено значні можливості штучного інтелекту при рецензуванні художніх творів, визначенні суті базових понять, структуруванні змісту навчальних дисциплін, несподівану реакцію на емоційний стан людини. Водночас зауважено неготовність об'єктивної оцінки творів гумористичного спрямування, переваги людини при вирішенні творчих завдань. При вимозі щодо пошуку недоліків у тексті комп'ютерна система може «придумати» вигадані зауваження.

4. Готуючи методичні матеріали для майбутніх стоматологів медичного університету (система MOODLE) ми звернули увагу на можливості коректного використання штучного

інтелекту. При проведенні занять можна організувати своєрідне змагання між студентами й штучним інтелектом, комп'ютерна система допомагає знайти публікації відповідного професійного спрямування, уточнити зміст окремих тем.

5. Відповідаючи на запитання поставлене в темі, можна стверджувати про своєрідну рівновагу між революцією та деградацією. Очевидними є потенційні можливості штучного інтелекту. Водночас при розвитку поглибленої залежності від штучного інтелекту, некоректному використанні особистих даних переваги будуть нівельовані.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИХ КАДРІВ ОСВІТИ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ АВТОНОМІЇ ТА ФІНАНСОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ

Вишньовський В.В.
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології
Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя
vasilvisnovskij@gmail.com

Постановка проблеми. Українська освітня система проходить глибоку трансформацію через децентралізацію, що надає закладам освіти автономію та фінансову самостійність. Це змінює роль керівника з адміністратора на стратегічного лідера та менеджера-підприємця. У зв'язку з цим постає питання формування комплексної готовності керівних кадрів, яка включає не лише знання та навички, але й мотиваційно-ціннісну спрямованість, психологічну стійкість та здатність до інновацій. Саме це є ключовою передумовою успішної реалізації освітньої реформи та забезпечення якісної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження зосереджені на створенні єдиної системи підготовки керівників освіти до роботи в умовах автономії. Різні аспекти цієї проблеми досліджували: О. Бойко – теоретичні основи управління, Л. Ващенко – фінансові питання, В. Кремень – філософські передумови реформ, Т. Лукіна – формування компетентностей, О. Огієнко – психологічну готовність, Я. Сікора – стратегічне планування, І. Шахова – маркетингові аспекти. Разом це формує комплексний підхід до підготовки керівників. Дослідження продовжуються в контексті реалізації освітньої реформи та євроінтеграційних процесів України.

Формулювання мети роботи. Мета цієї публікації – теоретично обґрунтувати та розкрити сутність, структуру та механізми формування готовності керівних кадрів закладів освіти до ефективної професійної діяльності в умовах автономії та фінансової самостійності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність керівника до роботи в нових умовах – це інтегрована особистісна характеристика, що базується на фундаменті професійних знань, практичних умінь, соціально-психологічних якостей та мотиваційно-ціннісних установок, які забезпечують ефективне виконання управлінських функцій в умовах автономії та фінансової самостійності. Структурно готовність можна розглядати через низку взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний компонент (усвідомлення необхідності змін, бажання та готовність приймати на себе відповідальність за результати діяльності закладу, сформованість лідерської позиції, орієнтація на постійне самовдосконалення); когнітивний компонент (володіння сучасними знаннями в галузі освітнього менеджменту, маркетингу, фінансового та господарського права, проєктного

управління, розуміння принципів автономії та механізмів фінансування); діяльнісний (операційний) компонент (практичні вміння розробляти стратегічні плани розвитку закладу, формувати та управляти бюджетом, залучати додаткові кошти, ефективно керувати персоналом, будувати публічні комунікації); ціннісний компонент (пріоритет якості освіти, орієнтація на потреби учнів, батьків та громади, дотримання принципів відкритості, прозорості та соціальної відповідальності); психологічний компонент (стресостійкість, комунікабельність, креативність, здатність до прийняття нестандартних рішень в умовах невизначеності, емоційний інтелект). Саме комплексний розвиток усіх цих компонентів дозволяє керівнику перейти від ролі виконавця до ролі творця освітнього простору [1].

Набуття закладом освіти фінансової самостійності вимагає від керівника оволодіння цілим спектром нових компетентностей, які раніше не були для нього обов'язковими. Перед керівником постають нові виклики: необхідність стратегічного планування (керівник повинен вміти не лише складати кошторис, але й розробляти довгострокову фінансову стратегію розвитку закладу, прогнозувати доходи та витрати); ефективне управління ресурсами (завдання – оптимально розподілити кошти (як державні, так і власні) на заробітну плату, комунальні послуги, придбання обладнання, підвищення кваліфікації педагогів тощо); залучення позабюджетних коштів (заклад освіти починає функціонувати як суб'єкт ринку послуг, тому керівник повинен володіти навичками фандрейзингу, написання грантових заявок, розвитку платних послуг, побудови партнерства з бізнесом); підвищення відповідальності та прозорості (керівник несе повну відповідальність за ефективне використання коштів перед засновником (територіальною громадою) та громадськістю, що вимагає налагодженої системи публічної звітності); конкуренція та позиціонування (автономні заклади починають конкурувати між собою за учнів, кваліфіковані кадри та ресурси. Це вимагає від керівника вмінь у сфері маркетингу та PR). Все це вимагає певних компетентностей: фінансово-економічної грамотності (бюджетування, бухгалтерський облік, оподаткування, ціноутворення); проєктний менеджмент (розробка, подача та реалізація проєктів, моніторинг та оцінка їх ефективності); комунікативна компетентність (робота з різними цільовими аудиторіями (батьки, учні, органи влади, бізнес-структури, ЗМІ), ведення переговорів); маркетингові навички (аналіз ринку освітніх послуг, формування унікального освітнього пропозиції, брендування закладу); юридична грамотність (знання основ господарського, трудового, цивільного права в контексті діяльності автономного закладу [3].

Формування готовності керівників освіти є системним завданням, яке потребує поєднання формальних та неформальних шляхів: 1. Система підвищення кваліфікації та перепідготовки: оновлення змісту програм (програми для керівних кадрів мають бути кардинально переглянуті з акцентом на практичні модулі); інтерактивні форми навчання

(активне використання кейс-стаді, бізнес-симуляцій, тренінгів, роботи в малих групах, що дозволяють не лише отримати знання, але й відпрацювати навички в безпечному середовищі); залучення практиків (до викладання варто залучати успішних директорів-новаторів, фахівців з фінансового сектору, юристів, експертів з грантової діяльності). 2. Менторство та нетворкінг: створення інституту менторства (досвідчені керівники, які успішно реалізують автономію у своїх закладах, можуть супроводжувати та наставляти колег, які тільки починають цей шлях); професійні спільноти та асоціації (створення та підтримка мереж керівників освіти (онлайн та офлайн) для обміну досвідом, обговорення проблем та спільного пошуку рішень. Це дозволяє подолати професійну ізоляцію). 3. Самоосвіта та саморозвиток: мотивація до навчання протягом життя (керівник має усвідомлювати, що в сучасному динамічному світі знання швидко застарівають. Необхідно формувати культуру постійного професійного самовдосконалення); використання сучасних ресурсів (самостійне вивчення професійної літератури, онлайн-курсів (Coursera, EdEra, Prometheus), участь у вебінарах, конференціях). 4. Організаційно-правова підтримка: розробка чітких методичних рекомендацій (держава та органи місцевого самоврядування повинні забезпечити керівників зрозумілими інструкціями щодо механізмів бюджетування, звітності та господарської діяльності); створення сервісних структур (можливе створення централізованих консалтингових центрів або ресурсних центрів при інститутах післядипломної освіти, які надаватимуть юридичну, фінансову та управлінську підтримку) [2].

Висновки. Формування готовності керівників освіти до роботи в умовах автономії є складним і безперервним процесом, що вимагає спільних зусиль самого керівника, системи післядипломної освіти, влади та громади. Успіх цього процесу безпосередньо впливає на якість освіти, оскільки саме компетентний керівник може перетворити навчальний заклад на сучасний центр розвитку для дітей і громади. Майбутнє української освіти залежить від підготовки лідерів, здатних до творчого та відповідального управління.

Література:

1. Бойко О.В. Управління закладом освіти в умовах децентралізації: теорія і практика. Монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 280 с.
2. Лукіна Т.О. Освітній менеджмент: компетентнісний підхід до підготовки керівних кадрів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2022. № 1-2. С. 67-75.
3. Щоденник сучасного директора школи: збірник практичних кейсів / Упоряд. О.М. Спірін. Львів: Ліга-Прес, 2021. 150 с.

ВІД ГРИ ДО КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЯК mTINY ДОПОМАГАЄ

ФОРМУВАТИ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА НАВИЧКИ СПІВПРАЦІ

Вітенко І.М.
кандидат географічних наук, доцент, заступник директора ТОКІППО з науково-методичної роботи та міжнародного співробітництва
i.vitenko@ippo.edu.te.ua

Сучасна освіта спрямована на формування компетентностей, необхідних для успішного життя в умовах швидких технологічних змін. Серед них — критичне мислення, креативність, комунікація та співпраця. У початковій школі важливо не лише передати знання, а й створити середовище, де дитина навчається мислити, аналізувати й взаємодіяти. Основне завдання - стимулювання допитливості та підтримка інтересу до навчання і пошуку знань, мотивація до самостійних досліджень, створення простих приладів, конструкцій, науково-технічна творчість [1] Одним із ефективних інструментів, що поєднує гру, навчання та розвиток компетентностей, є освітній робот mTiny від компанії Makeblock.

mTiny — це інтерактивний освітній робот, спеціально розроблений для дітей 4–9 років. Його особливість полягає у безпечному, безекранному навчанні — програмування відбувається за допомогою карт-кодів та «чарівного пера» Tap Pen Controller.

Основні переваги mTiny: ігрова форма навчання; безпечність і простота використання; розвиток логічного й алгоритмічного мислення; можливість інтеграції у різні предмети.

Під час роботи з mTiny діти знайомляться з основами алгоритмічного мислення: послідовністю дій, логічними зв’язками «якщо — то», плануванням маршруту. Вони самостійно або в групі створюють сценарії руху робота, вирішують завдання та експериментують. Така діяльність стимулює пошук рішень, аналіз причин і наслідків — ключові аспекти критичного мислення.

Гра з mTiny — це не просто розвага. Кожне завдання потребує від дітей логічного аналізу:

- Що потрібно зробити, щоб досягти мети?
- Який шлях обрати?
- Що станеться, якщо змінити послідовність команд?

Наприклад, під час гри «Знайди скарб» учні повинні проаналізувати карту, продумати маршрут і передбачити дії робота. У процесі виконання вони вчаться оцінювати помилки, коригувати рішення, порівнювати варіанти — тобто мислити критично, а не механічно.

mTiny чудово підходить для командної роботи. Під час спільного виконання завдань діти: розподіляють ролі (хто планує маршрут, хто розставляє картки, хто перевіряє

результат), домовляються, висловлюють свої думки, слухають інших, вчаться працювати на спільний результат.

Такі активності формують соціальні та комунікативні компетентності, вчать дітей співпрацювати без конфліктів, поважати чужу думку та спільно приймати рішення.

Робота з mTiny у навчальному процесі початкової школи органічно інтегрується у різні освітні галузі:

- Математична: орієнтація у просторі, лічба, логічні задачі.
- Мовно-літературна: складання історій, розвиток мовлення через сюжетні сценарії.
- Природнича: моделювання явищ природи, подорожі по карті світу.
- Соціальна та здоров'язбережувальна: взаємодія, дотримання правил, розвиток емоційного інтелекту.

Зокрема, приклади завдань:

1. Побудова маршруту за умовами математичної задачі.
2. «Казкова мандрівка» – робот рухається за сюжетом знайомої історії.
3. Командна гра «Знайди скарб».
4. «Подорож картою України» – учні програмують маршрут до міст чи пам'яток.

Таким чином, робот mTiny стає не лише технічним засобом навчання, а й інструментом формування ключових компетентностей Нової української школи.

Використання mTiny у початковій освіті — це крок від звичайної гри до усвідомленого навчання, від інтересу до розвитку мислення, від індивідуальної діяльності до ефективної співпраці. Робот допомагає дітям мислити, спілкуватися, експериментувати й бачити результати своїх дій, а отже — формує основу майбутньої компетентної особистості.

Література

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Розпорядження Кабінету Міністрів України. Концепція від 05.08.2020 № 960-р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ І МЕДІАКОНТЕНТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ОСВІТНЬОГО ВПЛИВУ ТА ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Вознюк Н.В.
кандидат філософських наук, викладач ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж фізичного виховання Національного університету фізичного виховання і спорту України»
Kancler.if@gmail.com

У сучасному суспільстві соціальні мережі та цифровий медіаконтент стали невід'ємною частиною життя молоді. Вони формують світогляд, моделі поведінки та навіть освітні орієнтири. Водночас активне використання цих ресурсів часто супроводжується загрозами дезінформації, поверхневого сприйняття інформації та маніпулятивного впливу. Тому постає науково-практична проблема: як використати потенціал соціальних мереж не лише як інструменту комунікації, а й як ефективний засіб освітнього впливу, що сприяє розвитку критичного мислення. [2]

Питання впливу медіа та соціальних мереж на формування критичного мислення досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Г. Почепцов, H. Jenkins, D. Buckingham). У працях зазначається, що цифрове середовище здатне стимулювати самостійну пізнавальну діяльність студентів, але водночас підвищує ризик некритичного сприйняття інформації. Вчені підкреслюють потребу впровадження медіаосвіти та розвиток навичок інформаційної грамотності. Проте невирішеним залишається аспект інтеграції соціальних мереж безпосередньо у навчальний процес із цілеспрямованим вихованням критичного мислення, а також розробка конкретних методик їх практичного застосування.

Метою дослідження є визначення можливостей використання соціальних мереж і медіаконтенту в освітньому процесі як інструменту, що сприяє формуванню критичного мислення студентів та підвищенню їхньої пізнавальної активності.

Соціальні мережі (Facebook, Instagram, TikTok, YouTube, Telegram тощо) стають платформами для поширення освітнього контенту. Викладачі та освітні заклади створюють власні сторінки, блоги, канали, де публікують навчальні відео, інфографіку, подкасти, інтерактивні завдання.

Основні напрями їхнього освітнього використання:

- Формування критичного мислення: завдання з аналізу джерел, порівняння різних точок зору, виявлення маніпулятивних технік у медіа.
- Мотиваційна функція: студентів легше зацікавити короткими візуальними чи відеоматеріалами, ніж традиційними текстами.

- Інтерактивність: опитування, дискусії у коментарях, флешмоби, які стимулюють участь і взаємодію.
- Розвиток цифрової грамотності: студенти вчаться не лише споживати інформацію, а й створювати власний медіаконтент, що сприяє усвідомленню процесів його продукування. [1]

Використання медіаконтенту у навчанні може здійснюватися через: аналіз новин у соціальних мережах із позиції достовірності та надійності; створення студентських освітніх відео чи подкастів; проведення онлайн-дискусій та дебатів у форматі стрімів чи відеоконференцій; застосування гейміфікованих підходів (челенджі, інтерактивні квести).

Соціальні мережі й медіаконтент можуть і повинні бути не лише джерелом розваг, а й дієвим освітнім інструментом. Їхнє раціональне використання у навчальному процесі дозволяє: розширити освітній простір; стимулювати пізнавальну активність студентів; формувати вміння критично мислити й протидіяти маніпуляціям. [3]

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку методичних рекомендацій щодо використання соціальних мереж у навчанні, аналіз їх ефективності та впливу на освітні результати студентів, а також на пошук шляхів підвищення інформаційної безпеки молоді у цифровому середовищі.

Література:

1. Ласкова-Ярмоленко А., Слинькова Т. Медіаграмотність в системі освіти: вимоги сучасності у сфері соціальної комунікації. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2024. № 1(32). С. 100-105. DOI: 10.32405/2413-4139-2024-1(32)-100-105.;
2. Шакун Н. В., Лабенко О. В., Заїка Т. П. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклики та можливості для української освіти. *Чернігівська політехніка, статті наукові.* 2023. С.27-30;
3. Куцепал С. Критичне мислення як засіб спротиву в інформаційній війні. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого*. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2023. Т. (том), № (номер), С. 26-35 DOI: 10.21564/2663-5704.54.265682.

ПРОФЕСІЙНІ ВИКЛИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА З УКРАЇНСЬКИМИ ДІТЬМИ ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ ЗА КОРДОНОМ

Вороніна-Пригодій Д.А.
науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
voronina.pryhodii@gmail.com

Унаслідок масштабних міграційних процесів, що розпочалися у 2022 році, значна кількість українських дітей вимушено опинилася за кордоном. Це зумовило виникнення нових умов їхнього навчання й виховання.

Станом на січень 2025 року 355747 українських дітей, перебуваючи за межами країни, навчалися одночасно у двох освітніх системах: дистанційно в українських школах та очно – у закладах освіти держави перебування [1].

Така ситуація актуалізує проблему забезпечення безперервності освітнього процесу, адаптації дітей до іншомовного й іншокультурного середовища, збереження їхньої української ідентичності, а також підтримки психологічного та емоційного благополуччя [2, с. 433–434].

Зазначені виклики актуалізують необхідність наукового аналізу та практичного пошуку ефективних педагогічних стратегій, що дають змогу поєднати вимоги освітніх систем країн перебування з українськими освітніми стандартами. Педагог має виконувати не лише навчально-виховні функції, а й бути посередником між різними культурними й освітніми середовищами, забезпечуючи умови для інтеграції дітей, не допускаючи втрати ними зв’язку з українською мовою та культурою.

Отже, проблема професійної діяльності педагога з українськими дітьми, які перебувають за кордоном, набуває не лише педагогічного, а й соціокультурного та державотворчого значення, оскільки пов’язана з формуванням освітньої політики, що гарантує кожній дитині право на якісну освіту незалежно від місця перебування.

На основі аналізу рекомендацій ЮНЕСКО, аналітичного огляду CEDOS, наукових досліджень, матеріалів Eurydice та офіційних документів Міністерства освіти і науки України у контексті організації навчання визначено основні особливості діяльності педагогів з українськими дітьми, які перебувають за кордоном:

– забезпечення безперервності освіти – організація дистанційного навчання відповідно до українських освітніх стандартів, навіть якщо дитина паралельно навчається у школі країни перебування [3];

– гнучкі форми навчання – застосування різних видів занять для врахування часових поясів та розкладів дітей за кордоном [7];

– інтеграція цифрових інструментів – активне використання освітніх платформ (Google Classroom, Moodle, Zoom тощо) та електронних підручників [4, с. 2];

– адаптація навчальних матеріалів – пристосування завдань і методичних підходів до умов дистанційної взаємодії та різного рівня підготовки учнів [4, с. 3];

– підтримка української ідентичності – акцент на вивченні української мови, літератури, історії та культури для збереження національної свідомості [2, с. 433; 3; 4, с. 4];

– психолого-педагогічна підтримка – створення сприятливого емоційного середовища, врахування травматичного досвіду та потреб дітей-мігрантів [5, с. 392–393];

– співпраця з батьками – організація регулярної комунікації для координації освітнього процесу в умовах подвійної освітньої траєкторії (місцева школа + українська дистанційна) [7];

– урахування освітніх систем країн перебування – корекція графіка та навантаження з огляду на вимоги місцевих шкіл, щоб уникнути перевантаження учнів [6; 7];

– індивідуалізація навчання – диференціація завдань і темпу навчання, оскільки діти перебувають у різних умовах (мовних, культурних, соціальних) [5, с. 393];

– координація з українськими закладами освіти – ведення обліку, оцінювання, надання офіційних документів про навчання [6; 7];

– формування міжкультурної компетентності – розвиток умінь комунікації в багатокультурному середовищі, поєднання українських та європейських освітніх практик [3].

Перед педагогом, який здійснює навчання дітей, які перебувають за кордоном виникає ряд професійних викликів, тобто складнощів, перешкод або вимог, з якими він стикається у своїй діяльності і які вимагають від нього особливих знань, умінь, компетентностей або стратегій для їх подолання.

Організаційні виклики полягають у необхідності забезпечення безперервності освіти та адаптації освітнього процесу до різних форматів та умов – очного навчання за місцевими стандартами та дистанційного за українськими.

Методичні виклики пов’язані зі створенням ефективних навчальних матеріалів, інтеграцією цифрових платформ та поєднанням українських і європейських освітніх практик.

Соціально-психологічні виклики стосуються підтримки емоційного благополуччя, врахування травматичного досвіду дітей та мотивації до навчання.

Культурні та комунікативні виклики включають подолання мовних бар’єрів, розвиток міжкультурної компетентності та ефективну взаємодію в багатокультурному середовищі.

Реалізація цих завдань передбачає гнучкі форми навчання, індивідуалізацію завдань, активну співпрацю з батьками та координацію з українськими закладами освіти, що робить

діяльність педагога багатовимірною і стратегічно важливою для подолання освітніх втрат та збереженню української ідентичності учнів, які перебувають за кордоном.

Література:

1. Нова українська школа. Майже 364 тисячі українських дітей навчаються за кордоном: уряд пропонує 4 сценарії навчання. *Нова українська школа*. 11.06.2025. URL: https://nus.org.ua/2025/06/11/majzhe-364-tysyachi-ukrayinskyh-ditej-navchayutsya-za-kordonom-uryad-proponuye-4-stsenariyi-navchannya/.

2. Вороніна-Пригодій Д. А. Освітня інтеграція без втрати ідентичності: досвід українських дітей у європейських країнах. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації*: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Запоріжжя, 28–30 трав. 2025 р.). Запоріжжя: ТДАТУ, 2025. С. 432–436. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745759/.

3. UNESCO. *Education for Ukrainian refugee learners in European host countries*. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/ukraine-war/education.

4. Nazarenko Y. *Education of Ukrainian refugees abroad (February 24 – June 20, 2022)*. 2022. Cedos. 9 p. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/education-of-ukrainian-refugees-abroad-february-24%E2%80%93june-20.pdf.

5. Samoilov O., Krupenya N., Mukhina G., Bykova V., Remekha T. *Psychological and Pedagogical Aspects of Adaptation of Displaced Ukrainian Children to the Educational Environment of Another Country*. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2024. Vol. 16, Issue 4. P. 391–400. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1419640.pdf.

6. Eurydice. *Ukraine: Recognition of schoolchildren's learning outcomes acquired abroad is now regulated*. 2025. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/ukraine-recognition-schoolchildrens-learning-outcomes-acquired-abroad-now-regulated.

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. *How to organize learning for Ukrainian children abroad: Q&A*. 2025. URL: https://mon.gov.ua/en/ministry/activity/international-cooperation/new-ukraine-support-to-education-and-science-in-wartime/organization-of-learning-for-ukrainian-children-abroad-and-university-admission-campaign/how-to-organize-learning-for-ukrainian-children-abroad-qa

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Гажа Л.В.
викладач педагогіки Берестинського педагогічного фахового коледжу
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
luda2581@ukr.net

Сучасна система освіти України спрямована на забезпечення рівних прав і можливостей для всіх здобувачів освіти незалежно від стану здоров'я, соціального статусу чи індивідуальних особливостей розвитку. Одним із пріоритетних напрямів є формування інклюзивного освітнього середовища, у якому кожна дитина має змогу отримати якісну освіту, відчувати себе захищеною та соціально значущою. У цьому контексті діяльність педагога набуває особливого значення.

Особливості діяльності педагога в умовах інклюзії.

Учитель виступає не тільки носієм знань, а й фасилітатором, наставником, партнером для учнів. Він має вміти адаптувати навчальні програми, підбирати ефективні методи та засоби навчання, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини. Важливим є й уміння працювати у мультидисциплінарній команді, співпрацювати з асистентами вчителя, психологами, дефектологами, логопедами та батьками. Саме командний підхід забезпечує гармонійний розвиток учня та його соціалізацію. Також є організатором безпечного, комфортного та сприятливого простору для всіх учнів. Його робота ґрунтується на принципах гуманізму, толерантності, диференціації та індивідуалізації навчання. Важливим є розуміння того, що інклюзія не зводиться лише до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а передбачає створення середовища, у якому всі учні можуть розкривати свій потенціал.

Професійні компетентності педагога інклюзивної школи.

Успішна діяльність учителя в умовах інклюзії неможлива без сформованих професійних компетентностей, серед яких:

Методична компетентність – знання сучасних методик і технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами, уміння розробляти індивідуальні навчальні плани.

Комунікативна компетентність – здатність налагоджувати ефективний діалог з учнями, батьками та колегами, формувати атмосферу довіри й підтримки.

Психолого-педагогічна компетентність – знання вікової та спеціальної психології, уміння створювати сприятливе емоційне середовище.

Інклюзивна культура – толерантність, емпатія, готовність приймати різноманітність, бачити у відмінностях ресурс розвитку, а не перешкоду.

Інноваційна компетентність – відкритість до нових форм і методів, здатність використовувати ІКТ та адаптивні ресурси для навчання.

Ключові напрями діяльності педагога:

Організація освітнього процесу. Учитель має враховувати індивідуальні особливості, потреби та можливості кожної дитини. Це вимагає застосування диференційованого підходу, використання різноманітних методів, прийомів і технологій навчання.

Співпраця з асистентом учителя. Важливою умовою успішності інклюзії є командна робота, де педагог та асистент взаємодіють задля забезпечення максимальної підтримки учня з ООП.

Взаємодія з батьками та фахівцями. Ефективність інклюзивної освіти залежить від тісної співпраці з батьками, психологами, логопедами, дефектологами та соціальними педагогами. Це сприяє комплексному підходу до розвитку дитини.

Формування толерантного колективу. Учитель має створювати атмосферу взаємоповаги, доброзичливості та підтримки між учнями. Соціалізація дітей з ООП можлива лише в умовах прийняття з боку однолітків.

Професійний розвиток педагога. Інклюзивна освіта вимагає від учителя постійного вдосконалення педагогічних і психологічних знань, підвищення кваліфікації, оволодіння інноваційними технологіями навчання та корекційної підтримки.

Труднощі та шляхи їх подолання Найпоширенішими проблемами є недостатня підготовка вчителів до роботи з дітьми з ООП, обмежене матеріально-технічне забезпечення закладів, а також стереотипи в суспільстві. Подолати їх можна завдяки системній підготовці педагогічних кадрів, розвитку інклюзивної культури в школі, залученню громади та створенню доступного освітнього простору.

Роль педагога у формуванні інклюзивного середовища

Учитель є центральною фігурою у створенні інклюзивного середовища. Його завдання – не лише навчати, а й виховувати толерантність у колективі, формувати позитивне ставлення до різноманітності, виховувати взаємоповагу та підтримку серед учнів.

Важливо, щоб педагог ставив за мету не лише академічні успіхи, а й соціальну адаптацію, розвиток самостійності та впевненості кожної дитини.

Професійна діяльність педагога в умовах інклюзії вимагає гнучкості, творчості, високого рівня професійної компетентності та емпатії. Успіх інклюзивної освіти значною мірою залежить від готовності вчителя прийняти нові виклики, оволодіти інноваційними методами та створити умови, у яких кожна дитина почуватиметься цінною та успішною.

Інклюзія – це не лише освітній процес, а й суспільний виклик, відповіддю на який має стати педагог, здатний стати провідником дитини до знань, розвитку та повноцінного життя в соціумі.

Література:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України.* 2017. № 38–39. С. 380.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2020. № 31. С.226.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ: МОН, 2010. 24 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: Науковий світ, 2012. 280 с.
5. Синьов В. М., Синьова Є. П. Основи спеціальної педагогіки і психології : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 472 с.
6. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник. Київ : Аспект, 2020. 312 с.

STEM-ПЕДАГОГ У СВІТІ: МІЖНАРОДНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Гайда В.Я.

доктор філософії, викладач кафедри змісту і методик навчальних предметів ТОКІППО

v.gajda@ippo.edu.te.ua

У сучасному світі STEM-освіта розглядається як основа формування компетентностей XXI століття. Вона забезпечує здатність учнів критично мислити, творчо вирішувати проблеми та застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях. Саме тому STEM стає стратегічним напрямом освітньої політики у багатьох країнах світу. У цьому контексті особлива роль належить STEM-педагогу, який виступає провідником інновацій в освітній процес. Сучасний учитель вже не лише передає знання, а й організовує дослідницьку діяльність, стимулює креативність та співпрацю учнів [3]. STEM-педагог стає диригентом навчання, наставником і партнером для здобувачів освіти [2]. Його професійний розвиток безпосередньо впливає на якість реалізації STEM-освіти. Водночас швидкий науково-технологічний прогрес потребує від учителя постійного оновлення знань і навичок. Це ставить перед освітніми системами виклик створення ефективних стратегій підтримки й зростання STEM-педагогів.

Світова практика показує, що результативність STEM-освіти значною мірою залежить від того, наскільки вчитель інтегрований у глобальну освітню спільноту. Тому важливим завданням є пошук і адаптація міжнародних стратегій професійного розвитку педагогів. Саме завдяки цьому STEM-педагог може стати активним учасником інноваційних процесів та конкурентоспроможним фахівцем у глобальному освітньому просторі.

У різних країнах світу сформувалися власні моделі підтримки та розвитку STEM-педагогів, які відображають освітні пріоритети та соціально-економічні умови. У США велика увага приділяється грантовим програмам, які забезпечують учителів ресурсами для досліджень та інтеграції новітніх технологій у навчання. Потужними є й освітні ініціативи, що реалізуються у співпраці з NASA, NSF та провідними університетами, де педагоги отримують доступ до сучасних лабораторій і проєктних практик. У країнах Європейського Союзу домінує ідея партнерства та співпраці: через програми Erasmus+, eTwinning та різні освітні мережі педагоги мають можливість брати участь у міжнародних стажуваннях і реалізовувати спільні проєкти. Це не лише підвищує їхню кваліфікацію, а й формує нові професійні спільноти. В Азії, зокрема в Японії, Південній Кореї та Сінгапурі, STEM розглядається як національний пріоритет, що інтегрується у стратегії розвитку економіки. Тут педагогів активно залучають до державних програм підготовки, а система підвищення кваліфікації орієнтована на поєднання традиційної освіти з передовими технологіями [1].

Важливою тенденцією є створення STEM-центрів та лабораторій, де вчителі отримують практичний досвід роботи з інноваційним обладнанням [3]. У багатьох країнах активно розвиваються онлайн-платформи, які надають можливість проходити навчання, брати участь у вебінарах та отримувати сертифікати міжнародного зразка. У результаті педагог постає не лише як викладач, а як дослідник і учасник глобальної освітньої екосистеми. Такий досвід демонструє, що міжнародні підходи базуються на поєднанні академічних знань, практичної діяльності та інтеграції у професійні спільноти.

Стратегії професійного зростання STEM-педагогів у світі ґрунтуються на принципі безперервного навчання та відкритості до інновацій. Одним із провідних напрямів є lifelong learning — система постійного підвищення кваліфікації через курси, онлайн-платформи та сертифікаційні програми. Це дає змогу вчителям оперативно реагувати на зміни у науці та технологіях. Важливою складовою є міжнародні обміни досвідом, у межах яких педагоги беруть участь у спільних проєктах, стажуваннях, дослідницьких школах і навчальних обмінах. Такий формат забезпечує не лише розширення професійних знань, а й формування міжкультурної взаємодії. Значну роль відіграють професійні спільноти — як офлайн, так і онлайн — де вчителі мають можливість обмінюватися досвідом, консультуватися з колегами та отримувати методичну підтримку. У сучасних умовах зростає популярність інноваційних форматів: хакатони для педагогів, STEM-лабораторії, участь в освітніх стартапах [2]. Вони дозволяють педагогам відчути себе частиною інноваційної екосистеми та опановувати нові педагогічні технології у практичний спосіб. У багатьох країнах активно підтримується наставництво, коли досвідчені STEM-учителі допомагають молодим колегам інтегруватися у професію. Важливою стратегією є поєднання формального й неформального навчання, адже саме воно забезпечує динамічний розвиток компетентностей. Таким чином, сучасні стратегії професійного зростання STEM-педагога спрямовані на розвиток його мобільності, креативності та здатності діяти в умовах глобальних викликів.

Сучасний STEM-педагог стикається з низкою викликів, що ускладнюють його професійне зростання у глобальному контексті. Одним із головних є нерівний доступ до ресурсів та сучасних технологій, адже не всі країни мають однакові можливості для обладнання шкіл лабораторіями чи цифровими платформами [4]. До цього додаються мовні бар’єри, які часто обмежують участь учителів у міжнародних програмах та спільнотах. Культурні відмінності також можуть стати перешкодою для ефективної комунікації та спільної роботи над проєктами. Важливим викликом є швидкий темп науково-технологічного прогресу, через що педагогу доводиться постійно оновлювати свої знання та адаптовувати методики. Існує також ризик перевантаження вчителя великою кількістю додаткових завдань, що пов’язані з участю у міжнародних ініціативах. У багатьох країнах зберігається проблема браку часу та фінансової підтримки для активної участі у програмах професійного розвитку. Ще однією перешкодою є різний рівень готовності освітніх систем

до впровадження інновацій — від бюрократичних процедур до недостатньої автономії школи чи самого педагога. Баланс між академічною свободою вчителя та освітньою політикою держави не завжди вдається зберегти, що знижує мотивацію до участі у міжнародних проєктах. У результаті виникає потреба у виробленні нових моделей підтримки, які враховуватимуть глобальні виклики та локальні особливості освітнього середовища.

STEM-педагог сьогодні виступає ключовою фігурою у трансформації сучасної освіти та формуванні компетентностей майбутнього. Міжнародний досвід показує, що ефективність STEM-освіти значною мірою залежить від рівня професійного розвитку вчителя та його інтегрованості у глобальну спільноту. Стратегії професійного зростання, які реалізуються у США, ЄС та країнах Азії, демонструють важливість поєднання формального навчання з інноваційними форматами — стажуваннями, хакатонами, проєктною діяльністю. Для України надзвичайно цінним є використання цього досвіду з урахуванням національних освітніх потреб і можливостей. Адаптація світових практик сприятиме створенню ефективної системи підтримки педагогів, здатних працювати в умовах швидких технологічних змін. Участь українських учителів у міжнародних програмах і професійних спільнотах відкриває нові перспективи для обміну досвідом і впровадження інновацій. Таким чином, розвиток STEM-педагога виходить за межі локальної освіти і стає частиною глобального процесу модернізації навчання. Від його професійного зростання залежить не лише якість освітнього процесу, а й конкурентоспроможність України у світовому освітньому та науковому просторі.

Література

1. Rehman N., Huang X., Mahmood A., Zafeer H.M.I., Kalim N. Emerging trends and effective strategies in STEM teacher professional development: a systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12, Article 32. DOI: 10.1057/s41599-024-04272-y. Nature

2. Васютіна Т.М. Використання STEM-технологій у підготовці майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук* (APHN Journal). 2024. №73 (частина 1). С. 329–334.

3. Василашко Ірина, Булавська Лариса. STEM-школа: від ідеї до практичної реалізації. *Збірник матеріалів «STEM-школа – 2022».* Київ: Видавничий дім «Освіта», 2022. С. 5–14.

4. Гайда В. Я., Кавецький В. Є. Особливості підвищення кваліфікації вчителів природничої освітньої галузі в контексті розвитку STEM-освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023*. № 210. С. 83-89.

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Гетьман Т.О.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології,
заступник декана з навчальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
tanya.getman72@gmail.com

Реалії сьогодення заповнюють життя українського суспільства неочікуваними і складними викликами, які спричинила війна з росією. В одну мить українців спіткала спільна біда, загроза життю кожній родині, страх та розгубленість. Але об'єднання спільних зусиль у подоланні труднощів, спільна боротьба за життя, бажання залишатись вільними є рушійною слою безперервного багатовекторного розвитку української спільноти.

На жаль, війна стала для нас реальністю, в якій ми сьогодні живемо, реальністю, яка змінила кожного.

Воєнні події на території України призвели до форсованих змін в усіх ланках системи освіти. Такі процеси зумовили необхідність розвитку в освітян нових компетенцій, нестандартного мислення, а також усвідомлення ними значення безперервної освіти для вдосконалення суспільно-економічних умов життя в повоєнній державі.

Серед науковців проблему розвитку професіоналізму педагогічних працівників досліджували Л. Голуб, І. Зязюн, Н. Клокар, В. Олійник, Л.Пуховська, О.Савченко, С.Сисоєва, А. Харківська та інші.

Особливості забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану висвітлено в працях Н. Арістової, О. Глушко, А. Джурило, С.Кравченко, О. Малихіна, О. Максименко, Н. Нікольської, В. Рогової, О. Шпарик та інші.

Організація процесу навчання здобувачів освіти в умовах війни вимагає від педагога дотримання професійної поведінки на найвищому рівні. Саме тому у нього повинна бути повністю сформована професійна та етична компетентності.

На думку Н. Мілорадової та В. Шевченко, компетентність є невід'ємною складовою частиною структури особистості, в якій акумулюються її життєвий досвід, отриманий під час здобуття фахової освіти, а потім безпосередньо у професійній діяльності і обов'язково під час взаємодії із соціальним оточенням. Також компетентність – це відбиття професійного досвіду особистості в рамках компетенції конкретної професійної діяльності [3].

Професійна поведінка педагога здійснює особливий вплив на життя здобувачів та оточуючих людей, це окремий особливий феномен, сутність та зміст якого проявляється в:

- ставленні педагога до своєї діяльності;

- ролі педагога в системі «педагог-студент (учень)», де розглядаються основні принципи, норми цих відносин, а також вимоги до особистості і поведінки педагога;

- ролі педагога в системі «педагог-педагог», де розглядаються відносини, які регламентовані не стільки загальними нормами, скільки психологічною специфікою професійної діяльності педагога;

- адміністративно-ділове спілкування педагога з вищим керівництвом задля оптимізації управління системою освіти [4].

Серед головних умов професійної поведінки педагога, а особливо в умовах війни, є володіння елементами надання першої психологічної допомоги. Саме це забезпечить психологічну рівновагу самому педагогу та його учням. Вчитель повинен вміти контролювати свій емоційний стан та бути стресостійким, адже ці два фактори безумовно впливають на емоційний стан здобувачів освіти та на саму атмосферу під час занять. Тому педагог повинен володіти навичками самоконтролю та постійно поповнювати свої власні ресурси, трансформувати свою діяльність. Необхідно подумати над тим, як можна адаптувати практики навчання та викладання, аби зробити їх більш ефективними та комфортними в теперішніх умовах, визначити та використовувати ресурси для відновлення. У ситуації стресу вміння поповнювати власні ресурси є найважливішим, тож потрібно прислуховуватися до себе і шукати джерела для свого відновлення.

Кожній людині притаманна власна унікальна комбінація ресурсів боротьби з несприятливими обставинами. Допомагає відновити емоційну рівновагу такі складові, як: тілесні практики, заняття творчістю, читання, музика, спілкування, прогулянки тощо [2; 5] .

Також педагог повинен вміти забезпечувати безпечний простір для дітей:

- поважати та захищати усіх учасників навчального процесу;
- підтримувати, бути турботливими, чуйними;
- запобігати та не допускати насильства;
- дотримуватися норм та правил психологічної, соціальної, інформаційної та фізичної безпеки.

Якщо педагог виявляє дитину з психологічними розладами або психологічними травмами, він повинен задіяти психолога та батьків задля допомоги дитині. Обов'язковим є спілкування з колегами. Сюди може входити обмін досвідом, консультування, тренінгові заняття, які зможуть допомогти вчителю розвивати свою професійну поведінку [1].

Отже, воєнний час створює і загострює багато проблем та труднощі. Здобувачі освіти потребують підтримки з боку компетентних фахівців у невідкладному вирішенні своїх питань, які негативно впливають на їх життєдіяльність та можуть мати складні наслідки у майбутньому.

Література:

1. Бирко Н. М., Богомол Н. Д. та інш. Професійна підготовка педагога в умовах воєнного стану в Україні. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 12(17) . 2022. С. 46-54
2. Залюбовська Л. Л. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни. Київ, 2022. URL: https://drive.google.com/file/d/1r0qbJVj-lXfSjLtvzvJDeicK5YFI6wZL/view
3. Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. Габітус. 2020. С. 233-237.
4. Москальова Л. Ю. Теоретико-методологічні засади виховання у майбутніх вчителів морально-етичної культури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.07/ Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 564 с
5. Kulichenko A. Polyezhayev Y. Innovative information and communication technologies for ergotherapists applied during English learning in Ukraine. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research – V 10, №02 P. 228 – 233.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Главацька О. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету
olga.raduk@gmail.com

Розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує питання організації статевого виховання дітей дошкільного віку з урахуванням особливих освітніх потреб. Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення умов для навчання та виховання всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи мовленнєвих особливостей, що вимагає переосмислення традиційних підходів до статевого виховання.

Проблемі навчання і виховання дошкільників з особливими освітніми потребами з питань статевого виховання присвячено ряд науково-методичних розробок, досліджено методи формування елементарних знань про власне тіло, гендерну ідентичність, міжособистісні взаємини. У працях Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Звєрєвої, В. Кравця, О. Матвієнко, Т. Федорченко та інших науковців окреслено шляхи адаптації змісту статевого виховання до індивідуальних можливостей дітей, запропоновано прийоми корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування адекватної поведінки, розвиток соціальних та комунікативних навичок. Особлива увага приділяється міждисциплінарному підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та медичні аспекти для забезпечення комплексного розвитку дитини з урахуванням її освітніх і виховних потреб.

Реалії сьогодення актуалізують проблему статевого виховання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища і спонукають до пошуку педагогічно доцільних шляхів її вирішення.

Теоретичні засади статевого виховання в інклюзивному середовищі ґрунтуються на принципах, які поєднують загальнопедагогічні підходи з особливими вимогами інклюзивної освіти. Найважливішими є такі:

– інклюзії передбачає створення умов для повноцінної участі всіх дітей у виховному процесі незалежно від їхніх особливостей;

– індивідуалізації вимагає врахування специфічних потреб, можливостей та особливостей розвитку кожної дитини;

– адаптивності передбачає гнучкість у виборі змісту, методів та засобів виховання відповідно до особливостей дітей;

– партнерства передбачає активну співпрацю педагогів, батьків, фахівців супроводу та самих дітей;

– толерантності та поваги до різноманітності формує позитивне ставлення до відмінностей між дітьми.

Статеве виховання дітей з особливими освітніми потребами розглядається науковцями як цілеспрямований процес формування статевої ідентичності, статеворольової поведінки та соціальних навичок з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб кожної дитини. Особливості психофізичного розвитку дітей з інвалідністю можуть впливати на темпи та специфіку формування статевої свідомості, що потребує адаптації змісту, методів та форм виховної роботи [1; 4].

Варто наголосити, що психологічні особливості статевого розвитку дітей з особливими освітніми потребами характеризуються значною варіативністю відповідно до типу порушень. Діти з інтелектуальними порушеннями можуть мати уповільнений розвиток статевої ідентифікації, труднощі у засвоєнні соціальних ролей та норм поведінки. Діти з порушеннями зору покладаються переважно на тактильний та слуховий досвід у формуванні уявлень про статеві відмінності. Діти з порушеннями слуху можуть мати обмежені можливості засвоєння соціальних норм через труднощі вербального спілкування. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату можуть формувати негативне ставлення до власного тіла, що впливає на статеву самосвідомість. Діти з розладами аутистичного спектру часто мають специфічні особливості соціальної взаємодії та розуміння соціальних ролей [2; 5].

У контексті вищезазначеного зміст статевого виховання в інклюзивному середовищі адаптується відповідно до особливостей розвитку дітей з різними порушеннями. Формування статевої ідентичності передбачає поступове усвідомлення дитиною власної статевої належності з використанням доступних для неї каналів сприйняття та способів пізнання. Для дітей з інтелектуальними порушеннями акцент робиться на практичному засвоєнні статеворольової поведінки через наслідування та повторення. Для дітей з сенсорними порушеннями важливим є використання компенсаторних можливостей збережених аналізаторів. Розвиток соціальних навичок включає формування культури спілкування, взаємоповаги, толерантності до різноманітності, навичок самообслуговування та особистої гігієни з урахуванням індивідуальних можливостей [3].

Методи та форми статевого виховання в інклюзивному середовищі характеризуються різноманітністю та адаптивністю. Ігрові методи залишаються провідними, але адаптуються відповідно до можливостей дітей: сюжетно-рольові ігри з використанням спеціальних іграшок та матеріалів для дітей з порушеннями зору, адаптовані ігри для дітей з руховими порушеннями, структуровані ігри для дітей з аутизмом. Методи арт-терапії включають

музикотерапію, ізотерапію, казкотерапію з урахуванням можливостей сприйняття дитини. Методи соціального навчання передбачають моделювання соціальних ситуацій, відпрацювання навичок соціальної взаємодії в безпечному середовищі. Технічні засоби навчання включають використання спеціального обладнання, комп'ютерних програм, мультисенсорних матеріалів [6].

Роль педагога в інклюзивному освітньому середовищі значно ускладнюється необхідністю роботи з різною групою дітей. Професійна компетентність педагога повинна включати знання особливостей розвитку дітей з різними порушеннями, володіння спеціальними методиками корекційно-педагогічної роботи, навички командної роботи з фахівцями супроводу. Важливими є здатність до емпатії, терпіння, творчого підходу до розв'язання педагогічних завдань, готовність до постійного професійного розвитку. Педагог має бути готовим до гнучкого планування освітнього процесу, використання індивідуальних освітніх траєкторій, створення позитивного психологічного клімату в групі [6].

Співпраця з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами має особливу специфіку. Батьки таких дітей часто переживають додатковий стрес, пов'язаний з особливостями розвитку дитини, і потребують особливої підтримки та консультування. Важливо залучати батьків до планування та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини, надавати їм інформацію про особливості статевого розвитку їхньої дитини, навчати прийомам роботи в домашніх умовах. Форми співпраці можуть включати індивідуальні консультації, тренінги для батьків, групи взаємопідтримки, спільні проєкти та заходи.

Командний підхід є основою ефективної роботи в інклюзивному середовищі. До складу команди супроводу можуть входити практичний психолог, соціальний педагог, логопед, дефектолог, медичний працівник, асистент вихователя. Кожен фахівець вносить свій внесок у процес статевого виховання відповідно до своєї компетенції. Важливими є регулярні команди консультації, узгодження цілей та методів роботи, моніторинг ефективності впроваджених заходів.

Створення інклюзивного освітнього середовища потребує особливої організації фізичного простору, забезпечення доступності приміщень, наявності спеціального обладнання та матеріалів. Психологічне середовище має характеризуватися атмосферою взаємоповаги, толерантності, підтримки. Важливо формувати у всіх дітей розуміння та прийняття різноманітності, навички взаємодопомоги та співпраці.

Сучасні виклики статевого виховання в інклюзивному середовищі пов'язані з необхідністю подолання стереотипів щодо можливостей дітей з інвалідністю, забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, підготовки кваліфікованих кадрів, створення науково-методичного забезпечення. Перспективи розвитку включають розробку інноваційних

технологій, використання можливостей цифрових технологій, міжнародний обмін досвідом, удосконалення нормативно-правової бази.

Отже, статеве виховання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища є складним багатоаспектним процесом, що потребує комплексного підходу, високої кваліфікації педагогічних працівників, тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу. Успішність такого виховання залежить від дотримання принципів інклюзії, індивідуалізації освітнього процесу, створення підтримуючого середовища, що забезпечує повноцінний розвиток кожної дитини незалежно від її особливостей та потреб.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція від 12.01.2021 №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Кант І. М., Акімова О. А. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Слов'янськ : ДДПУ, 2020. 212 с.
3. Суховієнко, Н. Сексуальна освіта для дітей і підлітків із РАС в Україні та перспективи її розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання, 118*(2), 2025. 137–155. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.235
4. Статеве виховання дітей дошкільного віку : методичний посібник / укл. О. В. Безпалько, Т. П. Матвієнко. Київ : Педагогічна думка, 2020. 128 с.
5. Федоренко О. Ф. Особливості навчання та виховання дітей з аутизмом : навчально-методичний посібник. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 120 с.
6. Чепелюк А. І., Андрющенко Т. В. Статеве виховання дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 7. С. 12–18.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: СТРАТЕГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Глушко О.З.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
glushko.oks74@gmail.com

Сучасна європейська шкільна освіта стикається з викликами активної євроінтеграції, що вимагають гармонізації національних освітніх систем, забезпечення мобільності та підвищення якості людського капіталу в масштабах Європейського Союзу. У реалізації цієї стратегії ключову роль відіграє педагог, який має бути не лише транслятором знань, а й агентом змін, здатним впроваджувати інноваційні, міжкультурні та цифрові підходи. Професійний розвиток педагога є критичним важелем у досягненні цілей євроінтеграції.

Проблема вимагає переосмислення традиційних моделей професійного розвитку вчителя та їх адаптації до вимог Європейського освітнього простору (ЄОП). Євроінтеграція вимагає від учителя розвитку наскрізних компетентностей (критичне мислення, цифрова грамотність, міжкультурна комунікація), які часто залишаються поза фокусом традиційних національних програм. Успішність реалізації стратегічних документів ЄС (European Education Area 2021–2030; Digital Education Action Plan 2021–2027) безпосередньо залежить від готовності та здатності педагогів до безперервного, гнучкого та цілеспрямованого професійного зростання.

Мета роботи полягає у визначенні та аналізі ключових інституційних механізмів професійного розвитку педагога, які забезпечують ефективну гармонізацію національних систем підвищення кваліфікації з вимогами та стандартами Європейського освітнього простору (ЄОП).

В епоху євроінтеграції та прискорених цифрових і «зелених» переходів, необхідність у висококомпетентних, вмотивованих, відданих своїй професії вчителів стає ключовою. Уряди по всій Європі впроваджують плани, спрямовані на боротьбу з відтоком вчителів, і ці плани часто спрямовані на реорганізацію початкової підготовки вчителів (ITL), покращення умов праці, підтримку вчителів початківців, реформування кар’єрних шляхів та модернізацію безперервного професійного розвитку [3].

У сучасних умовах євроінтеграційних процесів та цифрової трансформації в освітній сфері володіння вчителями цифровими компетентностями набуває статусу важливої передумови для модернізації шкільної освіти. Педагоги повинні не лише бути готовими та здатними виступати цифровими взірцями для майбутнього покоління учнів, але й мати набір

специфічних професійних компетентностей, які дозволять їм повною мірою реалізувати потенціал цифрових технологій. Ці компетентності є необхідними для трансформації процесів викладання та навчання – переходу від традиційних методів до інноваційних, гнучких та індивідуалізованих освітніх практик. Включення цифрових компетентностей, починаючи з початкової педагогічної освіти, є базовою необхідністю для сталої підготовки всіх майбутніх вчителів [3]. Таким чином, цифрова майстерність вчителя є не додатковою навичкою, а фундаментальним чинником забезпечення якості та конкурентоспроможності освіти в Європейському освітньому просторі [2, с. 15].

Впровадження інструментів ЄОП у професійний розвиток

Гнучкий, індивідуалізований та автономний професійний розвиток є вимогою сучасних європейських освітніх практик. Ключові механізми інтеграції вимог ЄОП включають:

Розвиток мікрокваліфікацій (Micro-credentials), які іноді називають мікросертифікацією. Запровадження мікрокваліфікацій – коротких, цілеспрямованих та валідованих освітніх програм (невеликі за обсягом навчальні програми, які можуть бути запропоновані вищими навчальними закладами або будь-якими іншими організаціями), які засвідчують оволодіння конкретною компетентністю, стає гнучкою відповіддю на швидкі потреби. Тривалість таких програм варіюється від двох тижнів до одного року. Результати навчання за такими програмами оцінюються за прозорими та чітко визначеними стандартами. Отже, за допомогою таких навчальних програм, як самостійної одиниці, відбувається досягнення конкретного результату.

Мікрокваліфікації стали цінним інструментом для документування та демонстрації певних конкретних навичок, знань й компетентностей, що відповідають суспільним, особистим, культурним запитам або сучасним потребам ринку праці, в сфері освітніх послуг. Мікрокваліфікації можна вважати частиною навчанням протягом усього життя. В контексті розвитку ЕОП, їх можна вважати частиною підвищення кваліфікації та перекваліфікації у забезпеченні гнучкого та адаптивного навчання [1].

Інституалізація навчальних спільнот та лідерство вчителів (Professional Learning Communities, PLC). Успішний професійний розвиток все частіше відбувається у школі та за її межами через взаємне навчання та обмін досвідом між колегами. Держава створює механізми фінансування та визнання часу, витраченого на участь у таких спільнотах. Вчителі загалом позитивно ставляться до обміну досвідом з колегами. Слід відзначити важливу роль адміністрації шкіл у формуванні професійних навчальних спільнот. Для досягнення більшого успіху, керівники повинні виявляти, навчати та підтримувати мотивованих учителів-лідерів [4]. Участь у професійних спільнотах сприяє покращенню якості викладання вчителів, і, таким чином, підвищується успішність учнів. Участь у професійних навчальних спільнотах,

як однієї із форм професійного розвитку, вбудованих у школу, може дозволити розширити можливості професійного розвитку вчителів за обмежених додаткових витрат.

Мобільність як ключовий фактор трансформації. Проєкт Жан Моне, програма Erasmus+, фінансування яких збільшилося в два рази, порівняно з минулими роками (2014–2020) сприяють європейській співпраці, просуванню національних реформ, євроінтеграції. Міжнародна мобільність учнів, викладачів та тренерів-викладачів повинна стати частиною освіти вчителів для розширення доступу до різноманітності якісних підходів для викладання для задоволення потреб учнів. Участь у Erasmus+ та eTwinning має розглядатися не як додаткова активність, а як обов'язковий компонент професійного розвитку, що прямо впливає на формування міжкультурної сенситивності та європейської ідентичності. Лише через прямий обмін досвідом та занурення у кращі практики вчителі можуть стати повноцінними агентами трансформаційної освіти.

Професійний розвиток педагога є ключовим елементом у досягненні цілей євроінтеграції. Ці процеси вимагають від вчителів не лише адаптації, а й глибокої трансформації компетентностей, зокрема у сферах цифровізації, інклюзії та міжкультурної взаємодії. Бачення компетентного і вмотивованого вчителя – агента змін у межах створення ЄОП потребує розробки комплексної політики на рівні ЄС, яка включає не лише реформу кар'єрних шляхів та підвищення соціального престижу професії, але й системну інтеграцію гнучких інструментів професійного розвитку, таких як програми мікрокваліфікації, інституалізація професійних навчальних спільнот і міжнародна мобільність.

Література

1. A European approach to micro-credentials. European Commission. 2021. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf (date of access: 29.09.2025).

2. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / editor(s) Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 97 p. URL: https://doi.org/10.2760/178382

3. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being : Eurydice report. European Commission. EACEA. Eurydice. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. URL: https://doi.org/10.2797/997402 (date of access: 28.09.2025)

4. Woolway J., Msimanga A., Lelliott A. Continuous Collaborative Reflection Sessions in a Professional Learning Community: The Development of Grade 8 Natural Sciences Teachers' Reflective Practice. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*. 2019. Vol. 23, № 1. P. 1–13. URL: https://doi.org/10.1080/18117295.2018.1555985 (date of access: 29.09.2025).

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ЗАВДАННЯ ТА ФУНКЦІЇ

Глядик М.Б.
методист, в.о. зав. обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ТОКІППО
m.hliadyk@ippo.edu.te.ua

Сьогодні головне завдання освітньої системи полягає в тому, щоб навчити особистість пізнавати, займатися пошуковою діяльністю, вчитися, співпрацювати з іншими під час пізнавального процесу. Новий підхід до навчання якраз і полягає у створенні можливостей для вільного доступу до різних інформаційних ресурсів, для організації освітніх мереж і спільнот.

Тема завдань та функцій засобів навчання є предметом дослідження багатьох науковців у галузі педагогіки та дидактики: В. Ю. Биков, Н. В. Морзе, С. О. Сисоєва. Вони вивчають, яку роль відіграють ці засоби в освітньому процесі та як їхнє використання впливає на засвоєння матеріалу, формування навичок і розвиток особистості[2]

Тому сучасні засоби навчання включають в себе традиційні та інноваційні технології. Традиційні - це використання друкованих і недрукованих носіїв інформації, обладнання, приладів та інструментів для проведення дослідів, експериментів і практичних занять. Інноваційні засоби - це вся техніка, що функціонує на основі цифрових технологій[5]

Застосування засобів навчання докорінно змінять структуру заняття, допомагає з більшою користю використовувати кожну хвилину навчального часу, максимально чітко і доступно викласти складний матеріал і забезпечити швидке і міцне його засвоєння, скоротити час на передачу інформації і контроль за її засвоєнням, збільшивши одночасно тривалість самостійної роботи здобувачів освіти на занятті. [3]

Засоби навчання розширюють межі досвіду і спостережень здобувачів освіти, відкривають можливості для більш глибокого розуміння основних законів розвитку природи і суспільства, активізації процесу навчання та його тісного зв'язку з життям, для організації різноманітної самостійної роботи на занятті. Вони краще доносять до здобувачів освіти сутність досліджуваних явищ, допомагають виділити основні поняття і показати взаємозв'язок між ними.

Володіючи високим ступенем наочності, засоби навчання дають можливість організовувати передачу інформації на такому рівні, який був би доступний для даної категорії учнів, а постійний оперативний контроль в процесі викладу дозволяє більш об'єктивно судити про її доступності.

Таким чином, застосування засобів навчання дозволяє педагогу вирішити наступні дидактичні завдання:

- більш повно і глибоко розкрити сутність досліджуваних об'єктів, явищ і процесів;
- найбільш повно реалізувати в процесі навчання основні принципи дидактики;
- краще організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на всіх етапах уроку по засвоєнню знань, умінь і навичок;
- встановити зовнішні та внутрішні зворотні зв'язки, на підставі яких можна здійснювати коригування процесу навчання[2]

Засоби навчання виконують найрізноманітніші функції:

- замінюють викладача як джерело знань (кінофільми, магнітофон, навчальні пристрої та ін.);
- конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які дає педагог (картини, карти, таблиці та інший наочний матеріал);
- є прямими об'єктами вивчення, дослідження (методики, прилади);
- використовуються для озброєння здобувачів освіти уміннями та навичками — навчальними і виробничими (прилади, інструменти та ін.);
- є символічними (знаковими) засобами (історичні та географічні карти, графіки, діаграми тощо) [2]

У реальному освітньому процесі всі зазначені функції засобів навчання представлені комплексно. В окремому ж засобі навчання може домінувати та чи інша функція, визначаючи його роль і місце в освітньому процесі, в системі засобів навчання. Саме ці функції враховуються при проектуванні системи засобів навчання, у визначенні методики комплексного використання засобів навчання.

Найістотнішим засобом навчання є викладання матеріалу педагогом. За допомогою слова він організовує засвоєння знань здобувачами освіти, формування в них умінь і навичок. Викладаючи новий матеріал, він спонукає до роздумів над ним.

Підручник, як важливий засіб навчання, слугує для відновлення в пам'яті, повторення та закріплення здобутих на занятті знань, виконання домашнього завдання, повторення пройденого[4]

Необхідними чинниками, що сприяють успішному засвоєнню знань є технічні засоби навчання. До них належать дидактична техніка, екранні посібники статичної проекції, посібники динамічної проекції, фотопосібники, відеозаписи[4]

Ефективному використанню технічних засобів навчання сприяє кабінетна система навчання, що передбачає проведення занять з усіх предметів у спеціально обладнаних навчальних кабінетах. Вона дає змогу швидко “вникнути” у предмет, що вивчається, створює

кращі можливості для використання наочності, технічних засобів навчання та умови для цікавої організації позаурочної роботи з предмета, позакласної виховної роботи[1]

Отже, застосування засобів навчання при організації освітньої діяльності сприяє передачі знань та дій для формування умінь і навичок у здобувачів освіти. Вибір і застосування засобів навчання є важливою складовою частиною організації освітнього процесу й визначається дидактичною метою, змістом, методами, а також умовами освітнього процесу. Дистанційна й змішана форми навчання супроводжуються активним впровадженням у освітній процес інформаційних технологій, а тому особливої актуальності набуває вдосконалення систематизації засобів навчання з метою оптимізації освітнього процесу. Ефективне поєднання різноманітних засобів навчання з високим рівнем наочності, сприяє активізації пізнавальної активності здобувачів освіти, а також є необхідною умовою формування теоретичних знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності.

Література:

1. Засоби навчання. Роль і місце засобів навчання на навчальному процесі ULR**:**https://stud.com.ua/125522/pedagogika/zasobi_navchannya_rol_mistse_zasobiv_navchannya_navchalnomu_protsesi (дата звернення: 30.09. 2025).

2. Лисогор Л., Берендєєв С., Косенчук Ю. Використання освітніх онлайн-матеріалів: сучасні підходи і технології Нової української школи Випуск 1: Навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 117 с.

3. Освіта й наука в інноваційному розвитку сучасної Європи : зб. наук.-експерт. матеріалів / Нац. ін-т стратег. дослідж. ; [за заг. ред. С. І. Здіорука]. Київ : НІСД, 2014. 121 с.

4. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі Європейськогоосвітянського простору: [монографія] / М. Ф. Дмитриченко [та ін.] ; Нац.трансп. ун-т. К. : НТУ, 2013. 275 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Голочинська І.О.
вчитель німецької мови Теребовлянського академічного ліцею імені Ярослави Стецько
irynaholochynska@gmail.com

Сучасне суспільство характеризують швидке зростанням обсягів інформації та поширення мультимодальних медіа, що створює для школярів низку інформаційних викликів: маніпуляції, фейкові повідомлення, фрагментарне споживання знань. У таких умовах від учнів очікується не просто мовна компетентність, а й здатність критично оцінювати джерела, інтерпретувати мультимедійні повідомлення і формулювати обґрунтовані висновки іноземною мовою. Це особливо важливо на уроках іноземної мови (німецької), де мовленнєві задачі можна пов'язати із вправами з медіаграмотності й критичного мислення, забезпечуючи міждисциплінарний розвиток навичок громадянської і медіа-культури.

Реалізація цієї задачі пов'язана з науковими викликами: розробити навчальні моделі й методики, які інтегрують мовну практику з розвитком критичного мислення та медіаграмотності, а також із практичними потребами вчителя — адаптувати інструменти до обмежених часових і технічних ресурсів школи.

Останні дослідження підкреслюють інтегративний потенціал інноваційних педагогічних технологій (наприклад, проєктно-орієнтоване навчання — перевернуте навчання, навчання крізь роботу з мультимедійними джерелами) для розвитку медіаграмотності та критичного мислення у вивченні іноземних мов. Зокрема, дослідження показують ефективність використання цієї форми у просуванні критичної медіаграмотності через практичні задачі, які вимагають аналізу медіа та створення власних мультимедійних продуктів.

Роботи, присвячені цифровій трансформації викладання німецької мови, акцентують на комбінуванні інструментів критичного мислення, мульти-модальних матеріалів і адаптивних застосунків для стимулювання комунікативної активності та аналітичних навичок учнів. Такий підхід відзначають як перспективний у цифровій парадигмі освіти.

Дослідження у сфері медіаосвіти свідчать, що поєднання традиційних вправ з аналізу джерел з цифровими практиками (фактчекінг, робота з метаданими, оцінка візуальної інформації) сприяє більш глибокому формуванню інформаційної компетентності учнів. Крім

того, аналітичні праці вказують на необхідність підготовки вчителів і методичного супроводу для ефективної інтеграції цих підходів у предметну діяльність.

Незважаючи на багатство напрацьованих методик, у літературі все ще виокремлюють невирішені аспекти: адаптація методів ML/CT саме до уроків німецької як іноземної з урахуванням мовного бар'єру; оцінювання міжкомпонентних результатів (мовні + критичні компетенції); системна підготовка вчителя у поєднанні педагогіки контенту й цифрових компетенцій. Ці прогалини й визначають фокус даної статті.

Мета — обґрунтувати та описати інноваційні педагогічні технології, які ефективно формують критичне мислення та медіаграмотність учнів на уроках німецької мови в умовах інформаційних викликів, а також запропонувати практичні методичні заходи для їх впровадження в шкільну практику.

Основні завдання полягають в аналізі сучасних підходів та доказової бази щодо зв’язку інноваційних технологій, критичного мислення і медіаграмотності у навчанні іноземних мов; визначенні моделі діяльності вчителя й учня для інтеграції критичного мислення/ медіаграмотності в урок німецької мови; пропонуванні конкретних вправи, форматів та критеріїв оцінювання результатів; визначенні потреби в підготовці вчителів та ресурсах для впровадження.

Інтеграція критичного мислення та медіаграмотності в навчання мови опирається на наступні принципи: а) активне навчання; б) робота з автентичними мультимедійними джерелами; в) міждисциплінарність; г) рефлексія й метакогніція. Такі принципи реалізуються через інноваційні технології: PBL, CLIL (Content and Language Integrated Learning), навчання у форматі перевернутого класу (flipped classroom), кейс-методи, цифрові інструменти для спільної роботи та фактчекінгу.

Запропонована модель — модульна: кожен модуль (4–6 уроків) спрямований на інтеграцію мовних цілей і компетенцій критичного мислення та медіаграмотності. Основними компонентами даної моделі є:

- вхідна діагностика: короткий тест на розпізнавання фейку/перевірку джерел українською/німецькою (адаптований для віку);
- мотиваційний стимул: автентичний медіа-контент німецькою (коротке відео, стаття, інфографіка);
- проектна робота: група створює мультимедійний продукт (наприклад, інформаційний бюлетень або відео-подкаст німецькою), що вимагає збору джерел, їх перевірки та рефлексії над впливом повідомлення. Проєктна робота тут одночасно розвиває мовні навички і навички медіааналізу;

- інтерактивні вправи для розвитку СТ: аналіз аргументації в тексті, виявлення логічних помилок, вправи на співставлення джерел;
- інструменти цифрового фактчекінгу: навчання роботі з метаданими, приклади перевірки зображень, базові навички використання надійних джерел;
- підключення простих лінійних інструментів (онлайн-енциклопедії, офіційні сайти, бібліотеки) в навчальну практику;
- рефлексивна сесія: презентація продуктів, само- і взаємооцінювання, обговорення виявлених маніпуляцій і способів протидії.

Досвід показує, що найбільш ефективними є модульні заняття, де мовні завдання тісно переплітаються з аналізом медіа. Наприклад:

- вправа «Джерело чи маніпуляція?» — учні аналізують короткий німецький заголовок, визначають його достовірність і пропонують нейтральний варіант;
- міні-проєкт «Поради з медіаграмотності» — створення інфографіки німецькою з порадами для ровесників;
- аналіз відеоновини — перегляд сюжету та пошук альтернативних джерел інформації.

Такі завдання формують подвійний результат: розвиток мовної компетентності та уміння критично оцінювати інформацію. Оцінювання має включати дві складові: мовну (лексика, граматика, комунікативна адекватність) та компетентнісну (здатність ідентифікувати джерела, аргументувати висновки, застосовувати базові процедури фактчекінгу). Рекомендується використовувати рубрики (rubrics) з чіткими критеріями для кожної складової (наприклад, «Ідентифікація джерела» — 0–3 бали; «Аргументація» — 0–4 бали тощо).

Ефективне впровадження вимагає програм підвищення кваліфікації: цифрова грамотність, методики проєктного навчання, моделі інтеграції медіаграмотності у мовні уроки. Дослідження підкреслюють важливість для вчителів, особливо у поєднанні цифрових і немедійних ресурсів.

Інноваційні педагогічні технології (зокрема CLIL, перевернуте навчання і робота з мультимедіа) виявляють високий потенціал для одночасного розвитку мовної компетентності, критичного мислення і медіаграмотності на уроках німецької мови. Інтеграція медіаграмотності / критичного мислення у мовний курс вимагає методичної чіткості: поєднання автентичних матеріалів, навичок фактчекінгу та структурованої рефлексії дає кращі результати, ніж поодинокі вправи.

Інноваційні технології стають дієвим інструментом для виховання медіаграмотного та критично мислячого покоління. Вони дозволяють поєднувати вивчення німецької мови з

розвитком важливих навичок XXI століття. Однак перед нами ще стоять завдання: підготовка вчителів, розробка критеріїв оцінювання міждисциплінарних результатів та пошук доступних ресурсів для шкіл. Інноваційні технології — це не лише «модні тренди». Це реальний шанс допомогти учням орієнтуватися у складному інформаційному світі, мислити критично й сприймати німецьку мову не тільки як засіб комунікації, а й як інструмент пізнання та самозахисту від маніпуляцій.

Література:

1. Голочинська І. Особливості викладання іноземної (німецької) мови в умовах воєнного стану. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної рельності: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції.*. Тернопіль, 2023. 320 с.
2. Мельник І. Розвиток критичного мислення учнів на уроках іноземної мови. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/68563/2/Melnyk_robota.pdf
3. TEFL Munich — Media Literacy in Foreign Language Education: Digital and Multimodal Perspectives (conference materials).
4. НУШ — «10 простих вправ із медіаграмотності на будь-який урок» (практичні вправи для вчителя). URL: https://nus.org.ua/2024/10/21/10-prostyh-vprav-iz-mediagramotnosti-na-bud-yakyj-urok/

РОЗВИТОК ІНІЦІАТИВНОСТІ І АКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕГРОВАНИХ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ

Голуб М. Я.
методист центру виховної роботи,
захисту прав дитини та громадянської освіти ТОКІППО, m.golub@ippo.edu.te.ua

У період воєнного стану українським педагогам доводиться долати нові складні виклики та працювати в екстремальних умовах. Українські освітяни постійно перебувають у тонусі, що, звісно, надзвичайно виснажує.

В психологічному словнику "активність особистості" розглядається як здатність людини до планомірного і цілеспрямованого перетворення навколишньої дійсності, яка виявляється у наполегливості, принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів і дій, нетерпимості до недоліків, енергійності, ініціативності та інших морально-вольових якостях. Активність особистості реалізується в її активній життєвій позиції, яка передбачає відповідальність за свої обов'язки, вимогливе ставлення до себе та інших, колективізм, творчий підхід до діяльності

Ініціативна особистість у своїй діяльності проявляє вільну активність, творчо підходить до поставленого завдання, яке спрямоване на досягнення певної мети. Проявити ініціативу означає докласти певних вольових зусиль задля досягнення певної мети, на деякий час вийти за межі зовнішніх вимог

Аналіз психологічних досліджень дає можливість виділити основні структурно-функціональні ознаки ініціативності: новаторство у справах; особистісне починання; найвища форма активності; відповідальність за свої ідеї та вчинки.

Одна з найважливіших умов «виживання» в професії для педагогів – уміння відновлювати власні ресурси та емоційний стан. Вчителі перебувають у постійному стресі – від великої кількості щоденних обов'язків, постійного контактування з людьми з різними характерами та вимогами, а також від потреби знаходити підходи й до дітей, і до їхніх батьків.

Останнім часом в педагогічній практиці широко використовуються методи арт-терапії. Арт-терапія - це один з методів, який використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, соціальному, емоційному та особистісному розвитку людини. Застосування технологій арт-терапії в освітньому просторі сприяє набуттю нових навичок взаємодії та рефлексії, саморозуміння і самоприйняття, а також прийняття і розуміння інших людей.

Проблема полягає у виклику недостатнього рівня ініціативності та активності педагогів, що негативно впливає на їхню професійну діяльність, а також на освітній процес в цілому. Це може бути спричинено професійним вигоранням, стресом, браком творчих інструментів для самовираження та професійного розвитку. Тому існує потреба у розробці та впровадженні ефективних методів для розвитку ініціативності та активності педагогів, зокрема шляхом інтеграції методів арт-терапії, які можуть допомогти їм подолати професійні бар'єри, відновити ресурси та стимулювати творчий підхід до своєї роботи.

Теоретичний і практичний досвід в галузі використання різних видів творчості в терапевтичних, корекційних та розвиваючих цілях (Бурковський, Хайкін, 1979; Копитін, 1999; Калошина, 2002; Кокоренко, 2005; Лебедєва, 2000; Назлоян, 2001; Пурніс, 2008).

Учені по-різному бачать можливості арт-терапії в психології та психіатрії. Так наприклад, Е. Крамер вважала за можливе досягнення позитивних ефектів, насамперед, за рахунок «зцілюючих» можливостей самого процесу художньої творчості, що дає змогу висловити, заново пережити внутрішні конфлікти. Як зазначає А. Копитін, терапія мистецтвом за своєю природою радикальна. Вона пов’язана з розкриттям внутрішніх сил людини і дозволяє наступне: розвивати в собі спонтанність і вдосконалювати увагу, пам’ять, мислення (когнітивні навички); вивчити свій життєвий досвід з незвичайного ракурсу; – навчитися спілкуватися на екзотичному рівні (використовуючи образотворчі, рухові, звукові засоби); самовиражатися, доставляючи задоволення собі та іншим; розвивати цінні соціальні навички (в груповій роботі); освоїти нові ролі та виявляти латентні якості особистості, а так само спостерігати, як зміни власної поведінки впливають на оточуючих; підвищувати самооцінку, що веде до зміцнення особистої ідентичності; розвивати навички прийняття рішень; розслабитися, виплеснути негативні думки і почуття; реалізувати свою здатність до творчості різними засобами, включаючи образотворче мистецтво.

Педагогічне спрямування арт-терапії має не клінічну спрямованість та розраховане на потенційно здорову особистість. Як освітня або педагогічна практика, арт-терапія, а доречно вживати термін арт-педагогіка, пов’язана з розвитком особистості, її психічних функцій (візуального мислення, емоційної сфери тощо), мотиваційної системи, формуванням соціально-значущих навичок і умінь (комунікативних навичок, здатності самовираження в візуальному плані, навичок розуміння почуттів, переживань інших людей). У педагогічному напрямку арт-терапія дозволяє розглядати не тільки художнє виховання в рамках спеціальної або додаткової освіти, а й розвиток, навчання, формування основ художньої культури дитини, оволодіння нею практичними навичками і вміннями.

Для арт-терапії виокремлюють певні особливості: метафоричність – мистецтво як метафора, використання метафори як цілющого, сприяючого соціалізації, механізму;

ресурсність – розвиток креативних рис особистості, як постійно присутнього внутрішньо-психічного ресурсу особистості; тріада – наявність нетрадиційної для психотерапії тріади: терапевт (фахівець, педагог, психолог) – клієнт (учасник, дитина, дорослий) – твір мистецтва (творчий продукт), що дозволяє переживати хворобливі моменти.

Арт-терапевтична робота, здебільшого, викликає позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення.

Загалом можливості арт-терапії надзвичайно широкі. Серед завдань, які можуть ставитися і вирішуватися в арт-терапевтичній роботі, – сприяння розвитку спонтанності, рефлексії, прояву справжніх почуттів, а також розширення рольового репертуару та рольової гнучкості; психопрофілактика негативних емоційних переживань та їх проявів; емоційне перемикання; гармонізація емоційного стану як потенціалу для подолання деструктивних змін особистості; сприяння усвідомленню цінності власної особистості, розвитку образу «Я», самоприйняття і, як результат, усвідомлення конструктивних способів подолання кризових ситуацій та розвиток психологічної стійкості.

Саме творча робота з образотворчими матеріалами сприяє вивільненню почуттів роздратування, гніву, образи, вини, сорому. Терапевтичні взаємини із спеціалістом (арт-терапевтом) створюють атмосферу психологічної захищеності та полегшують клієнту усвідомлення смислів візуальних образів. Це, своєю чергою, сприяє розумінню та поступового подолання власних внутрішньо-психічних конфліктів. Ось чому арт-терапевтичні техніки, безсумнівно, ефективні у дослідженні та подоланні кризових ситуацій (гострий стрес, конфлікти, первинна та вторинна психотравма), а також як швидка психологічна допомога та підтримка, у розвитку стійкості та опірності особистості.

До традиційних видів арт-терапії належать: музикотерапія, бібліотерапія, драмотерапія, ігротерапія, ізотерапія, мандалотерапія, тваринотерапія, колаж, орігамі, пісочна терапія, рукоділля, фототерапія, робота з глиною, танцетерапія, кольоротерапія та ін. Поруч із ними з’являються нові напрямки, застосування яких підищує ініціативність та активність педагогів.

Land Art – це мистецтво, що об’єднує людину та природу, створюючи гармонійні композиції з природних матеріалів. Це можливість для кожного знайти в собі творця, виразити свої емоції і думки через творення з каміння, дерев, листя, гілок і всього, що дарує нам природа.

Арт-терапія через Land Art допомагає звільнитися від стресу, тривоги, негативних емоцій. Створюючи щось красиве з природних матеріалів, ви вчитеся бачити красу в простих

речах, знаходите радість у малому. Ваші творчі проекти стають відображенням вашого внутрішнього стану, допомагають зрозуміти себе краще, знайти внутрішню рівновагу.

Ленд-арт мандала — це унікальний напрямок сучасного мистецтва, який поєднує традиційні техніки створення мандал із природними матеріалами та середовищем. Це не просто мистецтво заради естетичного задоволення; це духовна практика, яка глибоко пов’язана з природою та людською душею.

Рок-балансування – це мистецтво створення скульптур зі звичайних каменів, які зберігають рівновагу один на одному без будь-яких допоміжних засобів, таких як клей чи дріт. Це надзвичайно захопливий процес, що вимагає терпіння, концентрації та почуття гармонії.

Дріфт вуд арт — це унікальна форма мистецтва, яка використовує деревину, винесену на берег річками, морями чи океанами. Такі матеріали часто мають неповторні форми та текстури, обумовлені дією води, вітру та часу, що надає кожному твору особливого шарму та унікальності. Дріфт вуд арт стає все більш популярним серед митців та любителів мистецтва, які цінують природну красу і екологічність.

У світі, де цифрові технології все більше поглинають увагу є прості, але надзвичайно захопливі способи розвинути творчі здібності та фантазію. Один з таких – малювання на камінцях. Це не просто розвага, а справжня арт-терапія, яка допомагає розслабитися, зосередитися та створити щось унікальне власними руками.

Розвиток ініціативності. Беріть відповідальність: не чекайте вказівок, а самостійно приймайте рішення та відповідайте за їхні наслідки.

Ставте цілі та плануйте: чіткі цілі надають напрямок вашим діям. Планування допоможе ефективно розподіляти час.

Будьте відкриті до нового: сприймайте нові ідеї та можливості без упереджень, це стимулює розвиток.

Ризикуйте та не бійтеся помилок: ініціативність часто пов'язана з ризиком. Сприймайте помилки як досвід, а не як невдачу.

Розширюйте коло спілкування: спілкування з різними людьми дає нові ідеї та перспективи. Це також допомагає краще розуміти інших.

Розвиток активності.

Розвивайте творчість: творчий підхід допомагає знаходити нестандартні рішення та діяти більш ефективно.

Працюйте над самовдосконаленням: постійно навчайтеся, читайте, відвідуйте семінари. Чим більше у вас знань і навичок, тим впевненіше ви діятимете.

Використовуйте самоаналіз: періодично рефлексуйте над своїми вчинками та результатами, щоб зрозуміти, що можна покращити.

Проявляйте ініціативу в рутині: спробуйте поглянути на звичні завдання під новим кутом або запропонувати покращення. Це допоможе виробити звичку діяти активно.

Не бійтеся виходити із зони комфорту: починайте з невеликих, але нових для вас справ. Поступово ви зможете братися за складніші завдання.

Арт-терапія виконує безліч різноманітних функцій: сприяє самовираженню людини в невербальній формі, дозволяє йому працювати зі своїми думками і почуттями, які здаються непереборними; надає можливість для вираження агресивних почуттів у соціально-прийнятній формі, будучи безпечним методом розрядки напруги; сприяє упорядкування внутрішнього хаосу: виникнення почуття внутрішнього контролю і порядку; виконує функцію відволікання і зайнятості; дозволяє виробити психологічний ресурс і вирішити актуальні психологічні проблеми; розвиває і посилює увагу до власних почуттів; сприяє формуванню наступних якостей: впевненості в собі, самодостатності, уміння розрізняти проблемні ситуації, розуміти почуття інших людей, виявляти гнучкість знаходити власні шляхи розв'язання і висунення ідей, здатність до узагальнення і синтезу та ін. підсилює відчуття власної особистісної цінності, підвищує художню компетентність. арт-терапія сприяє вирішенню не тільки внутрішньо-особистісних, але і міжособистісних, і між групових конфліктів.

Сьогодні відбувається становлення нового напрямку розвитку арт-терапії – педагогічного, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої діяльності. Саме у цьому контексті частіше застосовується поняття «арт-технології». Педагогічний напрям арт-терапії, який використовує арт-технології розрахований на потенційно здорову особистість, а також пов’язаний зі зміцненням психічного здоров’я дитини й виконує здебільшого профілактичні та корекційні функції.

Розглянувши всі перераховані вище функції арт-терапії, можна зробити висновок, що арт-терапія виконує функцію самовираження (людина виражає себе, свій внутрішній світ), розвиваючу функцію (спостерігається розвиток багатьох психічних процесів, особистості в цілому, розвиваються міжособистісні відносини), психотерапевтичну функцію (відбувається зняття стресового напруження і досягається вирішення психологічних проблем), діагностичну функцію (проводиться діагностика психічних процесів, усвідомлюваних і неусвідомлюваних психологічних проблем).

Варто зауважити, що арт-терапія ефективна для педагогів:

- прояв емоцій: дозволяє вільно висловлювати та трансформувати почуття та емоції, які можуть бути пов'язані з роботою;
- зниження стресу: допомагає відволіктися від негативних думок, знижує рівень стресу та тривоги.
- розвиток творчого мислення: активізує творчий процес та допомагає знаходити нові підходи до вирішення завдань.
- розвиток зосередженості: сприяє здатності перебувати в моменті "тут і зараз", що є цінною навичкою для педагога.

З нашої точки зору, варто розвивати ініціативність та активність педагогів за допомогою інтегрованих методів арт-терапії, оскільки це дозволяє покращити їхню емоційну стійкість, підвищити професійну креативність та ефективність у роботі з учнями, а також сприяє їхній особистісній самореалізації. Арт-терапія надає унікальну можливість для вираження прихованих емоцій та подолання професійного вигорання, що зрештою позитивно впливає на якість освітнього процесу.

Література:

1. Вінник Н.Д. Творчий потенціал педагога як чинник успішної професійної діяльності. Проблеми сучасної психології. Київ. 2010.
2. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. К.: Шк. Світ, 2007.
3. Калька Н., Зоряна Ковальчук. Практикум з арт-терапії Навчально-методичний посібник. Львів, 2020
4. Шапран В.Ю. Ініціативність як психологічний феномен; різні підходи до його вивчення. URL : https://social-science.uu.edu.ua/article/199
5. Яланська С.П. Психологія творчості: навч. Посібник. С.П. Яланська. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВИМІРІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Горєлова О.В.
учитель початкових класів Старокостянтинівськоо ЗЗСО І-ІІІ ступенів №4
Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області
goroks741@gmail.com

Анотація. Тези аналізують використання різноманітних навчальних стратегій під час опанування табличних випадків множення. Акцентується увага на пріоритетному завданні вчителя: забезпечити не лише міцне відтворення таблиць, але й сформувати чітке розуміння обчислювальної логіки. Додатково вивчається роль таблиці множення як інструменту для формування навичок застосування математики на практиці.

Ключові слова. Таблиця множення, зазубрювання, систематичність, етапи, методи та прийоми, типові помилки.

Актуальність проблеми. Філософія Нової української школи зміщує фокус з пасивного накопичення інформації на розвиток компетентностей: знання розглядаються як інструмент, який учні повинні вміти активно застосовувати. У контексті математики це означає, що учні повинні вільно оперувати додаванням, відніманням, множенням та діленням, як усно, так і письмово.

Для учнів із добре розвиненою механічною пам'яттю вивчення табличного множення та ділення зазвичай базується на багаторазовому повторенні, що є успішним. Водночас, школярі, у яких домінує образна чи емоційна пам'ять, часто стикаються з труднощами та демотивацією при спробах такого механічного зазубрювання.

Таблиця множення є не просто механічним запам'ятовуванням числових комбінацій, а ключовим фундаментом для всіх наступних розділів математики. Її ґрунтовне засвоєння критично важливе для розвитку логічного мислення, тренування пам'яті та формування базового розуміння таких дій, як ділення та дроби. [2] Основна мета — не лише запам'ятати результати, а й сформувати розуміння сутності множення як багаторазового додавання.

Вивчення методик засвоєння табличного множення і ділення завжди було в центрі уваги початкової освіти. Значний внесок у цю сферу зробили такі педагоги-методисти, як М. В. Богданович, Н.О. Будна, Н. П. Листопад, Г. П. Лишенко, С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко та інші.

У рамках дисертаційних досліджень значний внесок у вивчення цієї проблематики зробили такі науковці, як Ф.В. Варегіна, В.С. Кравченко, Н.Ф. Скрипченко, Л.А. Сухіна, Т.О. Фадєєва та низка інших авторів. Огляд літературних джерел свідчить про глибоку розробленість цієї проблеми та наявність різних підходів до її вирішення.

Принципи та етапи навчання

Для ефективного старту необхідно використовувати базові приклади, достатньо зрозумілі для того, щоб учні одразу побачили, в чому полягає сутність (зміст) математичної дії, наприклад, "скільки буде, якщо взяти по 3 яблука 4 рази?". Вивчення має відбуватись поетапно:

- *Підготовчий етап:* Ознайомлення з поняттям множення як суми однакових доданків. Використання наочних матеріалів (палички, кубики, малюнки).
- *Основний етап:* Послідовне вивчення множення на 2, 3, 4 тощо. Використання різних методів для запам'ятовування, таких як пісні, вірші, рими.
- *Етап закріплення:* Виконання різноманітних завдань, розв'язання прикладів і задач, ігри, що допомагають закріпити знання.

«Для засвоєння таблиці множення використовують такі типи завдань: завдання, які виконуються з безпосереднім використанням таблиці множення; вправи на відтворення таблиці множення; вправи на використання знань табличних результатів та завдання на складання і розв'язування задач.[1]»

Методи та прийоми навчання

- *Наочно-практичний метод:* Використання малюнків, іграшок, лічильних паличок. Наприклад, щоб показати, що 2·4=8, можна викласти 2 групи по 4 предмети. Створення візуальних асоціацій, схем або малюнків, що допомагають запам'ятати результати множення. Наприклад, можна асоціювати 8·8 з візерунком "павутинки".

«При вивченні табличного множення дуже важливо створювати у свідомості учнів так звані опорні пункти, на основі яких потім легше засвоювати всі наступні (до них відносять 5·2, 6·2, 7·2, 8·2, 9·2, 6·3, 4·5, 6·6, 5·5, 4·4, 7·7, 8·8, 9·9 тощо). [3]»

- *Ігровий метод:* Використання дидактичних ігор («Математичне лото», «Хто швидше?»). Змагальний елемент мотивує дітей.
- *Мнемонічні прийоми:* Запам'ятовування за допомогою асоціацій, віршів або римованих правил. Наприклад, правило множення на 9 можна запам'ятати за допомогою пальців.
- *Інтерактивні технології:* Використання комп'ютерних програм та онлайн-тренажерів для інтерактивного вивчення. Відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій МОН при вивченні математики доцільно використовувати застосунок «Вивчаю - не чекаю». [4]

Типові помилки та шляхи їх подолання

Найбільш поширені помилки:

- *Механічне зазубрювання:* Діти запам'ятовують, але не розуміють суті. Щоб цього уникнути, варто частіше використовувати наочність.
- *Відсутність систематичності:* Нерегулярні заняття призводять до швидкого забування матеріалу. Необхідно щоденно повторювати таблицю.
- *Невміння застосовувати на практиці:* Важливо навчити дітей бачити приклади множення в реальному житті, розв'язуючи задачі, наприклад: "Скільки ніг у трьох котиків?"

Опанування табличного множення буде ефективним лише за умови комплексного застосування наочності, ігрових елементів та систематизації повторення. Ця методика забезпечує довготривалі знання і водночас стимулює позитивне сприйняття математики.

Література:

1. Богданович, М., Козак, М. та Король, Я. 2008р. Методика викладання математики в початкових класах. 3-є вид. Тернопіль: Навчальна книга –Богдан. С.167.
2. Загальні питання методики початкового навчання математики. URL: http://lpk.ucoz.ua/Matematika/lekciji_zmetodiki_navch.matem..pdf
3. Міжпредметні зв’язки математики. Завдання математики. URL: https://studfile.net/preview/5458930/.[Дата звернення 04.02.2021].Сілков, В. та Сілкова, Е. 2017р.
4. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ І ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: НОВІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Городецька О.В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту і методології освіти ТОКІППО
o.gorodetska@ippo.edu.te.ua

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Штучний інтелект (ШІ) протягом останніх років став їхньою невід'ємною частиною освіти. Впровадження ШІ в освітні процеси – це одна із найсучасніших та найперспективніших тенденцій сучасності. Можливості застосування ШІ в освітній сфері з кожним роком стають дедалі актуальнішими та ширшими: від інтелектуальних помічників до адаптивних навчальних платформ.

Сучасні технології штучного інтелекту здатні значно змінити традиційні методи навчання, створюючи нові способи взаємодії між учнями та педагогами, а також впроваджувати персоналізовані підходи. ШІ відкриває нові горизонти для індивідуалізованого навчання, створення інноваційних освітніх ресурсів та покращення якості освітнього процесу [2, с. 67].

Мета статті – окреслити можливості інтеграції штучного інтелекту в освітній процес: позитивні та негативні аспекти.

2 грудня 2020 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1556-р було схвалено Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні. У документі було визначено мету, принципи і завдання розвитку технологій штучного інтелекту в Україні як одного з пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень [4].

Штучний інтелект – це функція штучної свідомості, яка представлена створеною й контрольованою нею системою алгоритмів, забезпечує самонавчання згідно з наявною інформацією, набутими знаннями, правилами, законами суспільства і своїм досвідом, створення на цій основі нових знань для виконання доручень людини, а також 56 здатність проводити самодіагностику й обґрунтовувати ухвалені нею рішення [5, с. 23]. У Стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні враховані рекомендації Ради Європи з питань ШІ від 22 травня 2019 року (OECD Legal Instruments), які встановлюють принципи діяльності з розвитку ШІ, зокрема й у сфері освіти.

ШІ має широкий спектр застосувань у освіті. Зокрема, може бути використаний для адаптивного навчання; створення персоналізованих навчальних програм; автоматизованого

оцінювання знань; організації ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу.

ШІ може виступати як асистент в освіті:

- надає персоналізовані рекомендації;
- допомагає в пошуку й обробці інформації, а також ухваленні рішень;
- знаходить відповіді на поставлені запитання;
- допомагає оптимізувати навчання;
- зважає на індивідуальні особливості учнів;
- дозволяє здобувачам освіти якісніше й ефективніше засвоювати потрібний матеріал, враховуючи темп і стиль навчання.

Можливості використання ШІ може бути повністю адаптовано до потреб педагогів та учнів [1, с. 57].

Важливо враховувати, що існують певні ризики, які пов'язані із активним застосуванням технологій ШІ в сфері освіти: залежність, зниження самостійності, адаптивності й активності учнів у навчальному процесі; зниження розвитку критичного мислення; отримання недостовірної інформації; спрощення навчального процесу; відсутність міжособистісного спілкування; етичні ризики та інше [1, с. 58–59].

Перспективним напрямком є інтеграція ШІ з іншими інноваційними технологіями, такими як віртуальна та доповнена реальність. Це сприяє створенню інтерактивних освітніх середовищ, які дають можливість глибше зануритись у матеріал та розвивати критичне мислення, креативність учасників освітнього процесу [2, с. 68–69].

Актуальним є створення інтелектуальних систем, які здатні автоматично коригувати навчальний план з урахуванням досягнень кожного здобувача освіти; розробка нових форм онлайн-навчання та інтерактивних навчальних матеріалів; коригування завдань індивідуальної освітньої траєкторії на основі конкретних потреб учнів; вдосконалення онлайн-платформ для наукових досліджень [3, с. 208].

Висновки. Незважаючи на існуючі проблеми та виклики, ШІ має стати невід'ємною частиною еволюції освітніх систем майбутнього та розвиватися у бік більш інтелектуальних і адаптивних систем. Це дозволить індивідуалізувати освітній процес, враховуючи інтереси, здібності навички та компетентності здобувачів освіти.

Для успішного впровадження ШІ необхідно вирішити низку проблем: технічних, соціальних, етичних, пов'язаних з академічною доброчесністю, доступністю технологій та збереженням ролі педагогів. ШІ має величезний потенціал для розвитку освітніх систем,

роблячи їх більш ефективними, доступними, персоналізованими та орієнтованими на потреби учнів.

Література:

1. Барабаш О. Штучний інтелект в освітньому процесі: нові горизонти та ризики. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* : зб. тез наук.-метод. доповідей Всеукр. наук.-педагог. підвищ. кваліфікації, 10 груд. 2024 р. – 20 січ. 2025 р. Київ – Львів – Торунь : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres. С. 56–60.
2. Белла М. Штучний інтелект як новий тренд сучасної освіти. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* : зб. тез наук.-метод. доповідей Всеукр. наук.-педагог. підвищ. кваліфікації, 10 груд. 2024 р. – 20 січ. 2025 р. Київ – Львів – Торунь : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres. С. 67–69.
3. Гродецький Ю. Проблеми впровадження штучного інтелекту в освіту. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості* : зб. тез наук.-метод. доповідей Всеукр. наук.-педагог. підвищ. кваліфікації, 10 груд. 2024 р. – 20 січ. 2025 р. Київ – Львів – Торунь : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres. С. 205–209.
4. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні : схв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 № 1556-р. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-р#Text (дата звернення: 20.09.2025).
5. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні : монографія / за заг. ред. А. І. Шевченка. Київ : ІПШІ, 2023. 305 с. URL: https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf (дата звернення: 20.09.2025).

INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES IN TEACHING GERMANIC LANGUAGES: CHALLENGES AND PROSPECTS

Maksym Gusak
Laboratory assistant at the International Center for Culture and Development
maksym.gusak.0@gmail.com

Introduction. Globalization, technological advances, and sociocultural change have made foreign language teaching—especially Germanic languages like English and German—essential in higher education. Traditional methods alone no longer suffice; innovative pedagogies that develop critical thinking, intercultural competence, and learner autonomy are now central. This research highlights the urgent need to modernize language instruction and prepare teachers and learners for contemporary educational challenges.

Literature Review. The communicative language teaching approach, introduced by Littlewood [6], remains a cornerstone of effective pedagogy. Later developments include task-based learning and learner-centered approaches that prioritize meaningful communication [1]. Motivation in language learning has been studied extensively, with Dörnyei [2] highlighting strategies to sustain student engagement. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has expanded the scope of language instruction, linking it to subject-specific knowledge [3]. Digitalization has reshaped the educational landscape, as AAWarschauer [4] and Kern [8] emphasized the transformative potential of technology in language education. At the same time, official documents such as the Digital Education Action Plan 2021–2027 [5] underline the importance of teacher training in digital competences.

Despite considerable progress, unresolved issues remain. Many studies provide theoretical frameworks but insufficient practical guidance on how innovative strategies can be adapted to diverse learner contexts. Moreover, as Savchyn [9] points out, Ukrainian higher education often struggles with uneven access to technology and limited teacher preparedness.

Aim of the Study. The aim of this paper is to analyze key innovative pedagogical strategies in teaching Germanic languages, identify challenges faced by educators in their implementation, and outline possible prospects for their development in higher education.

Main Body. Innovative Strategies. A variety of strategies have proven effective in fostering linguistic and intercultural competence.

Challenges.

The implementation of innovative strategies faces numerous barriers. Modern language learning blends innovative methods to boost engagement and competence. PBL fosters collaboration and problem-solving through real-world projects, while CLIL integrates subject knowledge and language use. Flipped classrooms encourage autonomy, with class time focused on interactive tasks. Gamification and ICT/AI tools motivate learners and provide personalized

feedback. Blended learning combines online and in-person instruction, enhancing both academic and digital skills, creating a dynamic, student-centered environment for authentic language use.

Prospects.

Despite challenges, prospects for innovative pedagogy are promising. Effective modern education relies on professional development to keep teachers updated in digital and intercultural competences. Global collaboration allows universities to share best practices, accelerating innovation. Personalized learning through AI offers adaptive pathways and instant feedback, while inclusive strategies ensure all learners benefit from modern methods. Finally, blended and hybrid models enhance sustainability and educational continuity in times of crisis.

Conclusions. Innovative strategies like PBL, CLIL, gamification, ICT integration, and blended learning enhance Germanic language teaching by creating engaging, real-world learning environments. Challenges such as limited training, resources, and resistance to change require professional development, institutional support, and international cooperation. Future prospects include personalized learning, broader digital integration, and adaptation for inclusive and crisis-affected contexts, making innovation essential for 21st-century professional and intercultural competence.

References:

1. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2014. 432 c.
2. Dörnyei, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom.Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 182 c.
3. Marsh, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 224 c.
4. Warschauer, M. Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media. New York: Teachers College Press. 2011. 248 c.
5. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Brussels: European Union. 2020. 32 c.
6. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press. 1981. 112 c.
7. Nation, I. S. P., & Macalister, J. Language Curriculum Design. New York: Routledge. 2010. 208 c.
8. Kern, R. Language, Literacy, and Technology. Cambridge: Cambridge University Press. 2015. 272 c.
9. Савчин, М. В. Інноваційні технології навчання іноземних мов у вищій школі. *Іноземні мови.* 2018. № 2. С. 45–52.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ УЧНЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Джурило А.П.
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
dzhurylo.ap@gmail.com

Перед освітянами у всіх країнах світу постає все більше завдань, одне з яких – сприяння інклюзивній освіті для учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Здатність виконувати таке надскладне завдання передбачає низку компетентностей, яких вчителі не набувають у достатній мірі під час первинної освіти, особливо з огляду на стрімке розширення знань у сфері викладання та навчання учнів з ООП. З огляду на це, вчителі мають регулярно брати участь у заходах з безперервного професійного навчання.

Франція, Німеччина, Данія та Шотландія є прикладами країн передової практики, чиї законодавчі норми чітко визначають професійний розвиток вчителів і пропонують різноманітні навчальні програми та методи.

За мету ставиться проаналізувати систему та програми професійного розвитку, які дають змогу вчителям підвищити свою компетентність у роботі з учнями з ООП у Французькій Республіці.

Підготовка вчителів у Франції включає трирічну програму бакалаврського навчання та додаткову дворічну програму підготовки вчителів MEEF – Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, яка поєднує теоретичне навчання та практичну роботу в класах під керівництвом університетських професорів. MEEF пропонує вчителям спеціалізацію в галузі інклюзивної освіти (наприклад, INSPE – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Nantes). Після первинної освіти вчителі у Франції можуть відвідувати різні тренінги для вчителів з питань ООП [1].

Підготовка вчителів у Франції детально регламентується та визначається законом «Про школу довіри», який передбачає, що вчителі повинні присвячувати 18 годин навчального року педагогічному консультуванню та підтримці і 9 годин професійному розвитку [2]. Крім того, освіта та підготовка вчителів для розвитку та вдосконалення компетентностей, необхідних для роботи з учнями з ООП, також регулюється Законом про адаптацію до школи та навчання учнів з інвалідністю. Підготовка вчителів у Франції визначається Національним планом підготовки, на основі якого місцеві адміністративні округи створюють Академічний план безперервної підготовки. Одна частина якого присвячена просуванню інклюзивної шкільної політики, включаючи 13 тем, пов’язаних з інклюзивною освітою [6].

Хоча Французька Республіка поділена на департаменти, вся країна є дуже централізованою, як і органи, відповідальні за прийняття рішень щодо професійного розвитку вчителів. Однак кожне рішення реалізується підрозділами в регіонах, департаментах, округах, кантонах, містах і муніципалітетах.

Навіть під час первинної освіти вчителі проходять підготовку до роботи з учнями з ООП, відвідуючи шестигодинний модуль, присвячений інклюзії. Вчителям також пропонується спеціалізація з інклюзії під час другого року навчання в аспірантурі. Методи навчання, що використовуються в програмах первинної освіти, – це презентації, експерименти, спостереження, критичний огляд, спільне та кооперативне навчання, дослідницька діяльність, аналіз практики, а також створення та використання цифрового робочого місця.

Існують структуровані програми з професійною сертифікацією, які є особливо популярними, такі як Сертифікат професійної придатності до інклюзивних освітніх практик (CAPPEI) та університетська магістерська програма. Такі програми включають підготовку вчителів до роботи з учнями з різними видами ООП (когнітивні порушення, погане просторове та часове сприйняття, труднощі в усній та письмовій мові, порушення моторики, порушення сприйняття та уваги, порушення соціальної комунікації, порушення автономії, порушення слуху, порушення зору, розлади аутистичного спектру). Особливістю програми, розробленої Національним інститутом підготовки та досліджень у галузі освіти молоді з інвалідністю та адаптованого навчання (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive), є заходи та методи навчання, що включають написання рефератів статей, аналіз конкретних випадків, аналіз документів та критичні огляди.

Варто згадати програму підготовки вчителів для роботи з учнями з ООП під назвою CAPPEI, яка складається з чотирьох курсів, організованих у вигляді модулів. Чотири курси тривають загалом 400 годин, протягом яких вчителі здобувають теоретичні основи навчання учнів з ООП, проходять вибіркові модулі, практичні заняття та націоналізацію програми. Програма CAPPEI включає три іспити, які охоплюють навчання учнів з ООП, рефлексивне навчання, презентацію та опрацювання документації, створеної на основі навчання учнів з особливими освітніми потребами, а також саморефлексію перед комісією щодо їхньої ролі та компетенцій в інклюзивній освіті [3].

Деякі форми професійного розвитку, що пропонуються навчальними та науково-дослідними інститутами в галузі інклюзивної освіти, є програмами вищої освіти, такими як університетська магістерська програма. Тривалість такої програми становить три тижні (загалом 105 годин). Для отримання диплома студент повинен скласти письмовий іспит під час кожної сесії та написати реферати статей, кейс-стаді, аналізи документів та критичний

огляд. Також ці ж інститути пропонують численні навчальні курси для вчителів та експертів-партнерів, які працюють зі учнями з ООП в школах [4].

Окрім того, вчителі у Франції мають можливість професійного розвитку через онлайн-платформи Éduscol (Cap école inclusive) Міністерства національної освіти, молоді та спорту. Такі платформи призначені для надання інструментів для оцінки та вивчення потреб учнів з ООП та для індивідуалізації методики та змісту відповідно до точно визначених ООП. Ці платформи також організовують навчання (наприклад, тема: «Робота з учнями з синдромом дефіциту уваги») та пропонують найближчі програми навчання для вчителів у їхньому географічному регіоні [5].

Підсумовуючи слід зазначити у Франції існує чітка та детальна правова база, на якій побудована вся система професійної підготовки та розвитку педагогів. Рамкові рішення приймаються на національному рівні, тоді як конкретні правові норми та виконання місцевих і національних рішень регулюються наглядовими органами на місцевому рівні. Важливо підкреслити значний потенціал первинної освіти у підготовці вчителів до роботи з дітьми з ООП, який реалізується через обов'язкові та факультативні курси, а також через можливу спеціалізацію. Різнорівневість змісту, типів, організаторів програм, платформ, викладачів, методів навчання та форм викладання враховує інтереси та потенціал усіх вчителів, яких готують до роботи з учнями з ООП.

Література:

1. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation – Université de Nantes. Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), 1er degré. Université de Nantes.
2. Journal officiel de la République française, 0174. (2019). LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance [Law on School of Trust].
3. Le Bulletin officiel de l'éducation nationale. (2017). Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), 7.
4. Formation Continue – Catalogue 2020/2021. (2020). Handicap et besoins éducatifs particuliers – Accompagnement, Accessibilité, Scolarisation. L'institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.
5. Ministére de l'education nationale de la jeunésse et des sports. (2020a, September). Eduscol – informer et accompagner les professionnels de l'éducation.
6. Ministére de l'education nationale de la jeunésse et des sports. (2020b). Plan national de formation (PNF).

GAMING TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE MANAGERS

Ming Ding
Postgraduate student of the Department of Social Work and Social Pedagogy
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
1055701688@qq.com

Nowadays, the quality of education is a key issue in developing human potential in Ukraine, which is why the education system is focused on training competitive specialists. Researchers note that the goals set for higher education can only be achieved through a creative approach to the organization of the educational process (O. Dolzhenkov, L. Lepak, L. Pyrozhenko, O. Pometun, O. Soroka, and others).

The state of the global and regional economies today requires competent managers with developed leadership qualities and high motivation for management. Meanwhile, the organizational forms, methods, and means of training in institutions of various levels of accreditation, in particular, institutions of higher professional education, are more oriented toward the normative model of a specialist-manager, which does not provide for the formation of professional skills in crises that cause stress. The situation has been complicated by the war between Russia and Ukraine, economic instability and uncertainty. In general, the 21st century has demonstrated a steady recurrence of economic crises, the need to predict them, and manage them competently. In this regard, it is becoming increasingly important to train stress-resistant managers who are able to respond adequately to crises.

Moreover, there is growing interest in active teaching technologies in professional education, among which games are particularly popular with students. It should be emphasized that business and role-playing games can provide future managers with new knowledge, intellectual and practical skills, creative experience, and a value-based attitude toward the profession of manager. The abstract, modeling, imitation, creative, innovative, and axiological properties of games that determine their productivity have been identified [4; 5].

The contextual content of business games involves a deep analysis of the professional sphere of a manager in terms of “stress resistance” and the choice of game type. Games are divided into training, reproductive, and creative games according to their level of complexity. Training games are multi-day business games with a continuous storyline that combine an interesting form with intense intellectual activity to solve economic or other problems, involve familiarization with new types of activities, and participation in real relationships [3].

Reproductive games are games in which students reproduce information known to them, recall and recognize familiar phenomena, solve or guess using non-specific game actions,

crosswords, rebuses, riddles, and mosaics. Creative games are those in which the final result is ambiguous, there are no ready-made means for solving the game task, and there are many solutions. Obviously, for managerial tasks, the most effective tool is creative games that simulate crisis management processes.

We hereby express our agreement with O. Vasilenko that a crisis is a state of instability, an extreme exacerbation of contradictions within an organizational system that threatens its viability. In conditions of spontaneous production, economic crises become an objective regularity. They can be divided into protracted and short-term. Protracted crises are usually painful and difficult. They are often the result of an inability to manage crises, a lack of understanding of the essence and nature of the crisis, its causes, and possible consequences.

Successful management depends on the timely recognition of the symptoms of a crisis. In crisis management, the nature and characteristics of a manager's professional consciousness are reflected in their understanding of its necessity. The universal professional skills of a manager in the field of crisis management are as follows: developing a strategy for the organization's development; business planning; solving the problem of the institution's financial stability; developing its marketing strategy; personnel management in crisis conditions; forming a rational personnel policy; assessing the profitability and risk of investments; assessing the attractiveness of investment projects, etc.

Gaming technologies can be used in the professional training of future managers, as well as in the cycle of humanities, social sciences, and economics disciplines. We agree with D. Golovko that “virtual simulators are not only a technological innovation, but also an important tool that affects the quality of education and prepares students for the challenges of real life” [2, p. 3]. Simulation technologies, which form the basis of creative games, are distinguished by certain parameters. First, they allow the learning process to be brought as close as possible to the practical activities of future managers; second, they take into account the interests of different participants and teach them to make management decisions in conflict situations; third, these technologies are a collective learning method that allows the formation of communication skills and stress resistance.

The general methodology for developing a game involves several stages. First, the subject of learning is determined, then the goals and differentiated learning tasks are set, and a game scenario consisting of separate fragments – cases – is developed. For each of them, the situation is described – the conditions in which both virtual and real game participants will act. The situation sets the limits of their activities. A specific combination of cases forms the basis of the game scenario – the simulation game map.

Depending on the subject being studied, connections and dependencies are established between cases: temporal, causal, conditional, and others. Then, the plot lines of the game are

determined, participants are selected and roles are assigned, students and the host are provided with information or educational, professionally oriented material, the time and place of the game are chosen, and methods for evaluating the participants' performance are selected. In professionally oriented games, it is important to use professionally identical documentation, design, and content of the game with regional specifics, reflecting the economic situation and the characters operating in it as realistically as possible.

Combined games conducted during internships (with the involvement of competent employees of firms and organizations, describing economic crises) are particularly effective. Thus, gaming technologies are a universal pedagogical tool in the training of future managers and can be used to develop their stress resistance in crisis economic situations.

Література:

1. Василенко В. О. Антикризове управління підприємством. К. : ЦУЛ, 2003. 504 с.
2. Головко Д. Ефективність використання віртуальних симуляторів в освітньому процесі як засіб підготовки майбутніх фахівців до вимог сучасного ринку праці. 2023. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738744/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%2C%20%D0%93%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%BE.pdf
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.
4. Митник З. М. Ділові ігри як технологія формування управлінських умінь та їх значення у професійній підготовці студентів-медиків. *Ліки України плюс*. 2010. №1. С. 10–12.
5. Полак Л. Б. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності. *Директор школи*. 2003. №2. С. 7–8.

FUTURE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Gao Yajun
Master Student, Faculty of Humanities and Social Sciences, West Ukrainian National University
Antonina Demianiuk
PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Educology and Pedagogy, West Ukrainian National University

In recent years, higher education institutions (HEIs) around the world have faced accelerating pressures to innovate, driven by technological advances, changing learner profiles, and global events such as pandemic and other crises. The future of learning technologies in HEIs lies not merely in adopting new tools, but in transforming pedagogical paradigms, institutional culture, and learner engagement. This research identifies several emerging trends, informed by empirical research, and reflects on implications for designing resilient, effective, and equitable higher education.

A key trend is the hybridity of learning modes. Blended learning, which combines face-to-face and remote modalities, is increasingly seen as a default rather than an exception. Research by Kovalyshyna, Pashchenko, and Chernenko (2023) [1] emphasizes that hybrid courses integrating online and in-person elements enhance flexibility and responsiveness in HEIs, allowing the continuation of instruction during crises while retaining interactive and social learning aspects. Such designs also enable better personalization of learning, accommodating diverse learning styles, technological access, and geographic constraints. Another emerging trend is the mobilization of ICT-based innovations, including virtual and augmented reality, mobile learning platforms, cloud computing, and gamification. Popovych et al. (2022) [2] describe several innovative technologies already implemented in higher education practice, such as interactive digital tools, intelligent tutoring systems, virtual laboratories, and the application of learning analytics to monitor student progress. These technologies promote deeper cognitive engagement and allow simulation of real-world professional tasks that are difficult to replicate in traditional classrooms.

Learner-centred pedagogies – including project-based learning, peer learning, and adaptive learning systems – are also gaining importance. These approaches redefine the instructor's role from that of a content deliverer to a facilitator and co-learner. The effectiveness of innovative technologies depends largely on their didactic integration: technology should be embedded in teaching methodology, not used as a superficial enhancement. For example, adaptive systems that respond in real time to student performance require rethinking assessment strategies, feedback mechanisms, and curriculum design principles. A further trend involves lifelong learning and micro-credentials. As workplaces evolve rapidly, HEIs are under pressure to offer flexible short courses and stackable credentials aligned with labor market needs. This tendency reflects the global

shift toward continuous professional development. Modern educational technologies facilitate modularization of learning content and delivery, enabling learners to reskill or upskill efficiently in response to industry transformation.

Equally important is the growing emphasis on data-driven decision making and learning analytics. The capacity to collect, analyze, and apply data about student engagement and performance can enhance teaching design, early intervention, and institutional accountability. Successful implementation requires both infrastructure and human competencies – educators must be trained to interpret data and use it to improve the learning experience while respecting privacy and ethical standards [2]. Another critical issue is accessibility, equity, and inclusion in technologically enriched education. As HEIs expand digital learning environments, ensuring equal access to devices, internet connectivity, and inclusive instructional design becomes a central challenge. So, innovative learning technologies must incorporate universal design principles to avoid exacerbating social inequality and to provide equitable educational opportunities for all learners [1].

Finally, institutional culture and capacity building play decisive roles in sustaining innovation. Innovation often fails not because of the lack of technology but due to insufficient teacher training, rigid institutional structures, and fear of experimentation. Therefore, strong leadership, professional development, and supportive policy frameworks are essential for creating a culture of innovation within universities. In conclusion, the future of innovative learning technologies in higher education will be shaped by several converging trends: hybrid and flexible learning models, learner-centred pedagogies, immersive ICT tools, data analytics, micro-credentialing, and an emphasis on inclusion. To harness these opportunities, institutions must cultivate pedagogical innovation, invest in staff development, and prioritize ethical and social considerations.

References:

1. Kovalyshyna, S. P., Pashchenko, M. I., & Chernenko, L. P. (2023). *Features of the use of innovative learning technologies in institutions of higher education* [Особливості використання інноваційних технологій навчання у закладах вищої освіти]. URL: https://www.proconference.org/index.php/usc/ article/view/usc21-01-017

2. Popovych, O., Makhynia, N., Pavlyuk, B., Vytrykhovska, O., Miroshnichenko, V., Veremijenko, V., & Horvat, M. (2022). *Innovative Technologies in Higher School Practice.* International Journal of Computer Science and Network Security, VOL.22 No.11, pp. 248–254.

YÜKSEK ÖĞRENİM MESLEKİ YETKİNLİKLERİNİN KAZANDIRILMASINDA WEB 2.0 ARAÇLARININ ÖNEMİ: CANVA ILE POSTER BILDIRI HAZIRLAMA ÖRNEĞI

Duisebayeva Karypbaytegin, D.
Assist.Prof.Dr. Istanbul Aydın University Faculty of Arts and Sciences
Department of Turkish Language and Literature
Istanbul/Turkey dduisebayeva@aydin.edu.tr

Özet

İstanbul Aydın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'nın hedeflerinden biri, öğrencilerine alanının beklentilerine cevap veren, ufku geniş, özgün ve yeniliklere açık bir araştırmacı kimliği kazandırmaktır. Alan uygulamalarındaki çağdaş araçlarla birlikte bilişim teknolojilerini, ayrıca Türkçeyi doğru, güzel ve etkin bir biçimde kullanan mezunlar yetiştirmektir. Bu ve diğer alana özgü yetkinliklerin kazandırılmasında Web 2.0 araçlarının önemi büyüktür. Bildirimizde Web 2.0 araçlarından Canva'nın öğrencilere katkısı ele alınacaktır. Canva ile öğrenciler edindikleri bilgileri bilgisayar teknolojisini kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenirler.

Anahtar kelimeler: İstanbul Aydın Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı, mesleki yetkinlikler, Web 2.0 araçları, Canva.

Abstract

The Importance of Web 2.0 Tools in Developing Higher Education Professional Competencies: An Example of Poster Presentation Preparation with Canva

One of the goals of Istanbul Aydın University's Turkish Language and Literature Undergraduate Program is to equip students with a broad-minded, original, and innovative researcher identity that meets the expectations of the field. It aims to produce graduates who effectively use information technologies alongside contemporary tools in field applications and who use Turkish correctly, beautifully, and effectively. Web 2.0 tools play a significant role in developing these and other field-specific competencies. This paper will discuss the contribution of Canva, one of the Web 2.0 tools, to students. With Canva, students learn to transform the knowledge they have gathered into products using computer technology.

Keywords: Istanbul Aydin University, Turkish Language and Literature Undergraduate Program, professional competencies, Web 2.0 tools, Canva.

Giriş

Canva, 2021-2022 akademik yılından itibaren harmanlanmış öğrenme modellerini deneyimlediğimiz derslerimizde öğrencilerimize tanıttığımız araçlardan biri olmuştur. Söz konusu deneyimi, geleneksel «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової

соціокультурної реальності» (VII International scientific and practical conference; The development of professional teachers skills in conditions of new sociocultural reality (10-11 October, 2024) adlı uluslararası sempozyumun bundan bir önceki, yedinci toplantısında ele almıştık [1, s.139,145,147]. Sempozyumun sekizinci toplantısında, konunun devamı niteliğinde, İstanbul Aydın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'nda ulaşılması hedeflenen akademik ve mesleki yetkinliklerin kazanımına Web 2.0 araçlarından Canva'nın katkısı anlatılacaktır.

Harmanlanmış öğrenme modelli eğitim, çevrim içi ve uzaktan eğitim teknolojilerinin sağladığı imkânları yüz yüze eğitim yöntemleriyle tek bir sistemde birleştiren çağdaş öğretim etkinliği olup farklı öğretim ve öğrenme stratejilerini uygulama imkânı sunmaktadır. Bu yaklaşımda bilişim teknolojileri etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Şu da bir gerçektir ki dijital çağda bilişim teknolojilerinin kullanılmadığı öğretim ve öğrenme ortamı tahayyül etmek güçtür. Cumhuriyetin 100. Yılında Öğretmenlerin Gözüyle Teknoloji ve Eğitim Bölgesel Çalıştayları Raporu'na göre (Ankara 2024) "Yapılan çalışmalar; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl yeterliklerini geliştirmede teknolojinin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır." [2, s.27] Öte yandan "dijitalleşmenin yaygınlaşması ders müfredatlarını da etkilemiştir. Günümüzde sadece derste bilgi sunmak ve anlatmak artık yetersiz kalmaktadır [3, s.138]." Teknoloji, birçok alanda olduğu gibi "eğitimde, öğretim ve öğrenme süreçlerini değiştirmekle kalmamış, onları aynı zamanda da daha erişilebilir ve etkileşimli hale getirmiştir [4, https://www.oggusto.com]." İletişimdeki gelişmelere ek olarak kaynak ve verilerin dijital ortamda arşivlenmesi ve paylaşımı da kolaylaşmıştır. Bu sebeple çağın olanak ve gereklerinin bilincinde olan öğretim üyeleri, eğitim ve öğretimdeki yeni yaklaşımlarla yöntemleri takip etmekte, öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyecek ve ona mesleki becerilerin kazandırılmasında etkili olacak öğretim teknolojilerinden yararlanmaktadırlar. Eğitimin diğer kademelerindeki meslektaşları gibi sunu, okuma metni, sesli kitap, eğitici video, animasyonlu kavram haritası, bulmaca, bilgi yarışması vb. biçimindeki ders materyallerini hazırlarken ve bu materyalleri öğrencilerine sunarken çevrim içi ortamları, web sitelerini, teknolojik araçları kullanmaktadırlar. Zira "(…) dijital araçları 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek şekilde günlük öğrenme aktiviteleriyle entegre edebilmek" bugünün öğretmenlerinden olduğu gibi [5, s.55] üniversitedeki öğretim elemanlarından da beklenen bir beceridir. Nitekim İstanbul Aydın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'nın program öğrenme çıktılarına yansıyan hedeflerinden biri, alan uygulamalarındaki çağdaş araçlarla birlikte bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanan mezunlar yetiştirmektir [6, https://ebs.aydin.edu.tr]. Programın internet sayfasında duyurulan otuz bir öğrenme çıktısı incelendiğine ulaşılması hedeflenen yeterlikler arasında "anlatmak, açıklamak, araştırmak, tanıtmak, sıralamak, listelemek, incelemek, izlemek, değerlendirmek, tahlil etmek, çözmek, çözüm önerisi getirmek, metin oluşturmak, kontrol etmek, bilgi vermek, kullanmak" gibi beceriler yer

almaktadır. Söz konusu becerilerin kazandırılması veya pekiştirilmesi için çağdaş öğretim teknolojilerinden yararlanmak artık bir zaruret haline gelmiştir. Buraya öğrencilerimizin de çağın gündemindeki dijital vatandaşlık konusuna özöğrenme süreçlerinde öncelik tanımaları gerektiğini eklemek, ümit ederiz ki yanlış olmayacaktır. Bütün bu kazanımların başında öğrendiklerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme becerisi gelir. Öğrencilerin dili doğru ve güzel kullanmaları gerekmektedir.

Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da yukarıdaki yetkinliklerin kazanılmasını kolaylaştıran ortamlardır. Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını ve mesleki yetkinliklerini destekleyecek öğrenci sempozyumlarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'nın yer aldığı fakültelerin bünyesindeki bütün programları kapsayan öğrenci sempozyumları gibi [7, https://www.aydin.edu.tr] söz konusu programa özel düzenlenen sempozyumlar da mevcuttur [8, https://iku.edu.tr], [9. https://samsun.edu.tr]. Bu tür sempozyumlara sözlü bildiri veya poster bildirisi ile katılmak Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'ndaki her öğrencinin hedefi olmalıdır. Sözlü bildiri, genel olarak sunum çeşitlerinden biridir. Derslerde sunum için gerekli zemin hazırlandığında öğrencilerin özgün çalışmalar ortaya koyabildiklerini çoğu kez gözlemledik. Harmanlanmış öğrenme modellerini uyguladığımız derslerde öğrencilere tanıtılan Google araçları, Padlet, Canva, Nearpod ve Poplet gibi tasarım araçları, sunumları görsellerle zenginleştirmekte, onları ilgi çekici kılmakta, en önemlisi de yaratıcılığı desteklemektedir.

1. Poster Bildiri Sergisi

2024-2025 akademik yılı güz döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'ndaki Çağdaş Türk Lehçeleri ile Azerbaycan ve Türkmen Edebiyatı derslerinde öğrencilere dönem ödevi olarak poster bildiri hazırlama görevi verilmiştir. Öğrencilerden poster bildirinin nasıl hazırlanacağını dijital kaynaklardan araştırmaları istenmiştir. Bu iki çalışma grubu daha önce harmanlanmış öğrenme modelli ders almış öğrencilerden oluştuğu için öğrencilere poster bildiri tasarımı için Canva'yı kullanmaları önerilmiştir. Başlangıçta örnek bir çalışma gösterilmediği için, öğrencilerden de ödevin teslim tarihini yaklaşıncaya kadar poster ve poster bildiri arasındaki farkla ilgili herhangi bir soru gelmediği için konunun ve ödev şartlarının yanlış yorumlandığı anlaşılmamıştır. Bu durum anlaşılınca çalışma gruplarına üniversite öğrencileri için hazırlanmış bir poster bildiri şablonu örnek olarak gösterilmiş, poster bildiriyi tasarlamadan önce bildiri yazılması, yazılan bildirinin Canva'dan seçilecek veya Canva'da tasarlanacak bir şablona yerleştirilmesi, tasarımın da sergi için bastırılması talep edilmiştir.



TDE441 ÖZBEK VE UYGUR EDEBİYATI 4

Ödev Konusu	Başlangıç - Bitiş	Sectionlar	İşlem	
Poster Bildiri	09.10.2024-22.12.2024	1	Tüm Ödev Dosyalarını İndir	Öğrenci Listesi
Bildiri Metni	23.12.2024-25.12.2024	1	Tüm Ödev Dosyalarını İndir	Öğrenci Listesi
Poster Bildiri (Basılacak Nüsha)	25.12.2024-31.01.2025	1	Tüm Ödev Dosyalarını İndir	Öğrenci Listesi
Bildiri Metni (Son Hali)	25.12.2024-03.01.2025	1	Tüm Ödev Dosyalarını İndir	Öğrenci Listesi

Ödev Konusu	Poster Bildiri (Basılacak Nüsha)
Açıklama	Bugün derste yapılan açıklamalara göre düzenlediğiniz poster bildiriyi bu sekmeye yükleyiniz. Poster bildirinizi bastırıp 30-31 Ocak 2024 tarihleri arasında (T Blok, 2.kat, 55.numaralı oda) teslim ediniz. Sergimiz 3 Ocak 2025 tarihinde yapılacaktır.
Başlangıç / Bitiş Tarihi	25.12.2024 15:09 / 31.01.2025 15:09

Şekil 1. Dönem Ödevi Sekmesi ve Ödevle İlgili Açıklama

Hem çalışma grubundaki öğrencilere hem danışmanı olduğumuz öğrenci kulübüne poster bildirilerinin sergilenmesi önerilmiştir. Sergi fikrini öğrencilerimiz memnuniyetle kabul etmişler, öğrendiğini ürüne dönüştürme, duyurma ve sergilemenin uyandırdığı mutluluk ve heyecanı hem sergi günü hem sergiden sonra da uzun süre yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Bildiri ve onun posterinin (poster bildirinin) büyük bir kısmı iki öğrenci, çok azı üç, biri de tek kişi tarafından hazırlanmıştır. Bireysel çalışmak isteyen öğrenciye dersin öğretim üyesiyle ekip kurması önerilmiştir. Öğretim üyesi bu öğrenciye kaynaklara ulaşma ve içeriğinin düzenlenmesi konusunda destek olmuş ve önerilerini dile getirmiş, öğrenciyi herhangi bir konuda sınırlandırmamış, onu özgün bir tasarım ortaya koyması için teşvik etmiştir. Böylece öğrencilere iki

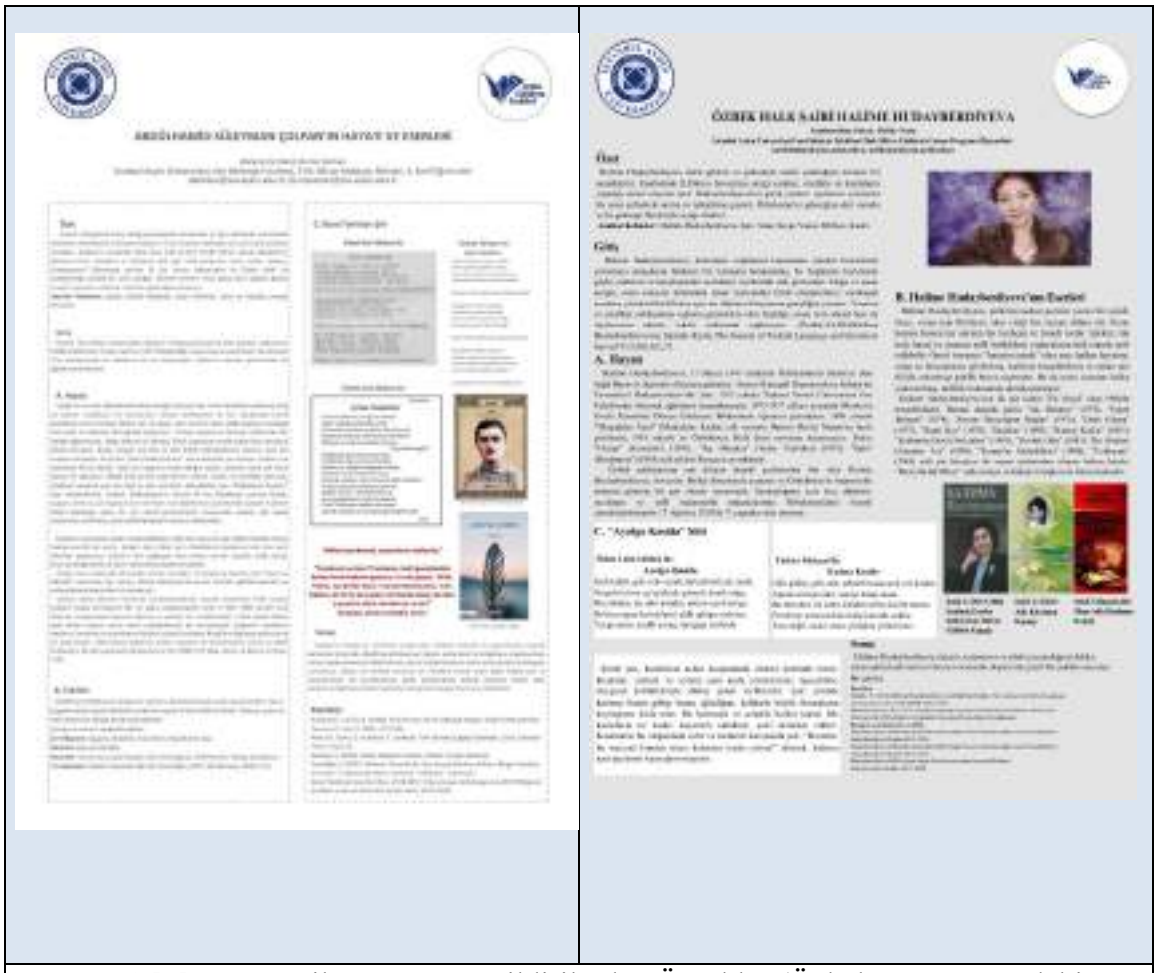




Şekil 2. Poster Bildiri Sergisinin Aydın Edebiyat Kulübü Yöneticileri Tarafından Hazırlanmış ve Öğretim Üyesi Tarafından Kontrol Edilmiş Davetiyesi ile Afişi [10, https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/fenedebiyat/turk-dili-ve-edebiyati/Öğrenci-Kulüpleri.aspx].

kişilik olsa da bir ekip çalışması deneyimi kazandırılmak istenmiştir. Bu çalışmaya ikili anlaşma çerçevesinde öğrenci değişim programı ile gelen üç öğrencinin de katılması sağlanmıştır. Öğretim üyesi poster bildiriler basılmadan önce destek için başvuran öğrencilerle programına göre hem yüz yüze hem çevrim içi ortamda çalışmış, poster bildiri metinlerini incelemiş, önerilerini dile getirmiştir. Çevrim içi ve eş zamanlı çalışma, Canva sayfasında, poster bildiri metni üzerinde yürütüldüğü için, öğrenciye bu etkileşimli oturuma istediği yerden bağlanabilme olanağı tanımıştır. Farklı mekânlarda olsa da ekip arkadaşı ve öğretim üyesi ile aynı anda bir poster bildiri üzerinde çalışabilmek, bilgi hataları, anlatım bozuklukları ile yazım hatalarını düzeltebilmek, öğrenciler için heyecan ve mutluluk kaynağı olmuştur. Öğretim üyesinin farklı alfabelerle yazılmış kaynaklara ulaşma konusundaki desteği, öğrencilerin motivasyonlarını artırmıştır. Çalışmanın sonunda Çağdaş Türk Lehçeleri dersini alan 23 öğrenci, Özbek Uygur Edebiyatı dersini alan 20 öğrencinin hazırladıkları 38 adet poster bastırılmıştır. Poster bildiriler 3 Ocak 2025 tarihinde sergilenmiştir. Serginin açılışında bildiri yazarlarına öğrenci dekanı ile bölüm başkanınca imzalanmış katılım

sertifikası verilmiştir. Katılım sertifikasıyla birlikte sergi için gerekli davetiye ve afiş de Canva ile tasarlanmıştır.



Şekil 3.a. Sergilenen Poster Bildirilerden Örnekler (Özbek ve Uygur Edebiyatı Dersi)



ABDÜLHAMİD SÜLEYMAN ÇOLPAN'IN HAYATI VE ESERLERİ

Aleyna Demirel, Burce Saman
İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 4. Sınıf Öğrencileri
ademirel@stu.aydin.edu.tr; burcesaman@stu.aydin.edu.tr

Özet

Sovyet idaresinin kanlı yüzü gösterdiğinde kendilerine ve eğitim öğretimlerine sonuna kadar düşünce Abdülhamid Süleyman Çolpan ve Türk Dünyası edebiyatı için çok büyük katkıları olmuştur. Çolpan'ın zamanında Orta Asya halk şiirinin, Tevfik Fikret, Cenap Şahabettin, Mehmet Emin Yurdakul ve Mehmet Akif gibi Türk şairlerinin şiirini sevdiği, Çolpan, Hakimiyet'i Edebiyat çevresi ile kişi olmayı bakmaktan dış Özbek sanatı ile edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Eserini sevdiren insan olmuş olan Çolpan, halkın sanatı ve çalışma mücadele, mücadelesi gelecediğine adanmıştır.

Anahtar kelimeler: Çolpan, Özbek Edebiyatı, Güzel Türkistan, Şiiri ve Gündüz, Sovyet İdeolojisi.

Giriş

Dilimiz "Tan Yıldızı" anlamındaki "Çolpan" mahlasıyla kullanmış olan şairimiz, eserleri ile Özbek edebiyatının olmuş başına, Türk milliyetçiliğini oluşturmuş ve yaşatmıştır. Bu yönüyle Türk edebiyatında da mühim bir yer kazanmıştır. Çolpan'ın eserleri, günümüzde de ilgiyle okunmaktadır.

C. Güzel Türkistan Şiiri

Özbek Kiril Alfabesi ile:

Türkiye Türkçesi ile:

Şekil 3.b. Şekil 3.a'daki 1.Poster Bildirinin Büyütülmüş Şekli



ÖZBEK HALK ŞAİRİ HALİME HUDAYBERDİYEVA

Kardelen Buse Durak, Melike Narlı
İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı Öğrencileri
kardelendurak@stu.aydin.edu.tr, melikenarlı@stu.aydin.edu.tr

Özet

Halime Hudayberdiyeva, derin gözlem ve psikolojik analiz yeteneğiyle tanınan bir sanatkârdır. Eserlerinde II.Dünya Savaşı'nın açtığı yaraları, özellikle de kadınların yaşadığı sarsıcı olayları işler. Hudayberdiyeva'nın güçlü yönleri, toplumun yaralarını bir anne şefkatiyle sarma ve iyileştirme gayreti, Özbekistan'ın geleceğine dair umudu ve bu geleceğe fikirleriyle açtığı ufuktur.

Anahtar Kelimeler: Halime Hudayberdiyeva, Şair, Anne, Sevgi, Vatan, Millîyet, Kadın

Giriş

Halime Hudayberdiyeva, kadınların toplumsal konumuna yönelik farkındalık yaratmayı amaçlayan feminist bir yaklaşım benimsemiş, bu bağlamda kadınların güçlü yönlerini ve karşılaştıkları zorlukları eserlerinde dile getirmiştir. Doğa ve insan sevgisi, onun sanatsal üretiminin temel taşlarından birini oluştururken, varoluşsal sorulara yönelen felsefi bakış açısı ise düşünce dünyasının genişliğini yansıtır. Yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımına rağmen geleneklere olan bağlılığı, onun hem ulusal hem de uluslararası alanda takdir edilmesini sağlamıştır. (Öztürk,F.(2018)Halime Hudayberdiyeva'nın Şiirinde Kadın.The Journal of Turkish Language and Literature SurveiTULLIS),3(2),37.

A. Hayatı

Halime Hudayberdiyeva, 17 Mayıs 1947 tarihinde Özbekistan'ın Sirderya iline bağlı Bayavut ilçesinde dünyaya gelmiştir. Annesi Karagül Hamzaözkızı, babası ise Ummetkul Hudayberdiyev'dir. Şair, 1972 yılında Taşkent Devlet Üniversitesi Fen Fakültesini bitirerek eğitimini tamamlamıştır. 1975-1977 yılları arasında Moskova Gorki Enstitüsü Dünya Edebiyatı Bölümünde öğrenim görmüştür. 1990 yılında "Muqaddas Ayol" (Mukaddes Kadın) adlı eseriyle Hamza Devlet Nişanı'na layık

B. Halime Hudayberdiyeva'nın Eserleri

Halime Hudayberdiyeva, şiirlerini sadece geceleri yazan bir şairdi. Gece, onun için fikirlerin akın ettiği bir zaman dilimi idi. Onun hemen hemen her şiirinin bir tarihçesi ve temeli vardır. Şiirleri; ruh hali, hayal ve insanın millî özellikleriyle yoğurulmuş hâli olarak tarif edilebilir. Ömrü boyunca "hayatın içinde" olan şair; halkın hayatını, talep ve ihtiyaçlarını gözebilmiş, kalbiyle hissedebilmiş ve onları şiir diliyle anlatmayı şairlik borcu saymıştır. Bu da onun sanatını halka yakın kılmış, millîlik bakımında derinleştirmiştir.

Halime Hudayberdiyeva'nın ilk şiir kitabı "İlk Sevgi" olup 1968'de neşredilmiştir. Bunun dışında şairin "Ak Elmalar" (1973), "Çiçek Bahçesi" (1974), "Sırtını Dayadığım Dağlar" (1976), "Dede Güneş" (1977), "Sıcak Kar" (1979), "Sadakat" (1983), "Kutsal Kadın" (1987),

Şekil 3.c. Şekil 3.a'daki 2.Poster Bildirinin Büyütülmüş Şekli





Şekil 4. Sergilenen Poster Bildirilerden Örnekler (Çağdaş Türk Lehçeleri Dersi)

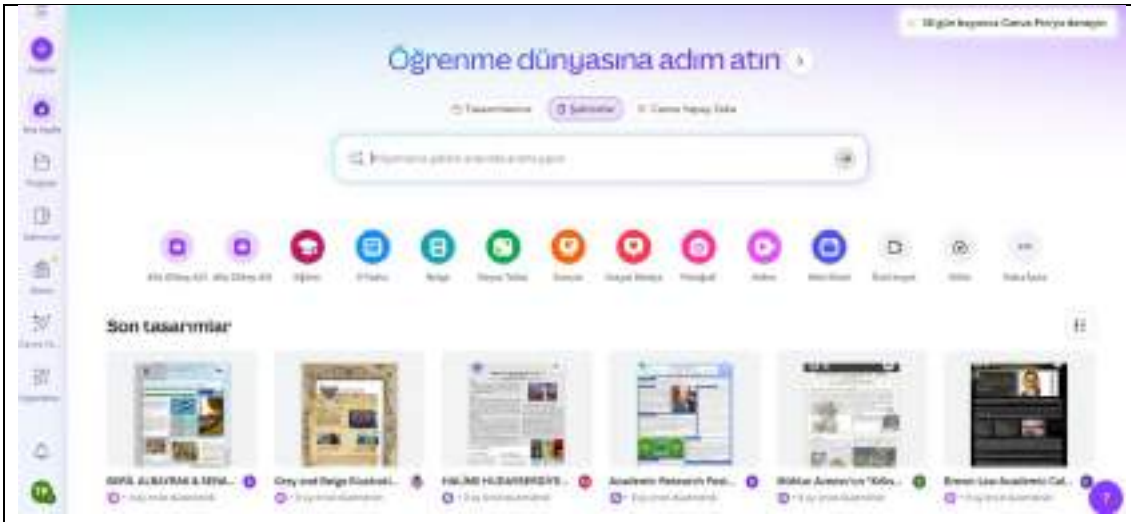
Yukarıdaki öğrenci çalışmalarında poster bildiri hazırlamak için kullandığımız Canva ile infografik, sunum, sosyal medya gönderileri, poster, bülten, logo, davetiye vb. ürünler tasarlamak mümkündür. [11. https://www.canva.com], [12, s.74-76].

Marçuk, bir "eğitim içeriği üretimi aracı" olarak tanımladığı Canva'yı Prezi ve Google Slides ile birlikte zikreder ve Canva'nın kullanıcıya hem içerisinde yer alan hazır şablonlar, görseller, yazı tipleri ile tasarım imkanı sunarken hem de kullanıcının hazırlamış olduğu görselleri başkalarının kullanmalarına imkan sağladığını belirtmiştir. [13, s.43, 50 Марчук Н. А. Цифрові]

Canva'yı bir "dijital yazma" aracı olarak ele alan Nuray Kayatürk'ün çalışmasındaki literatür taramasında hem öğretmen adayları hem öğretmenler tarafından en çok kullanılan aracın Canva olduğu, ana dil öğretiminde öğretmenlerin çoğunluğunun Kahoot, Canva ve Storyjumper gibi Web 2.0 araçlarının kullandıkları öğretmenlerin eğitim ortamında Web 2.0 araçlarından ise birinci sırada Canva olduğu tespit edilmiştir [12, s.IX, 116-35]. Bir diğer araştırmada da "Canva uygulamasının öğretim aracı olarak kullanılmasıyla öğrencilerin yazma becerilerinin, özellikle onuncu sınıf öğrencilerinin anlatı metni yazımında önemli ölçüde arttığı sonucuna varılmıştır [14, s.1686]. Demirkan ve Tok'a göre Canva, "özellikle 2022 ile 2024 yılları arasında en kapsamlı şekilde araştırılan araçlardan biri haline gelmiştir." [15, s.60]

2. Web 2.0 Araçlarının Öğretim ve Öğrenmeye Katkısı

Web 2.0 araçlarının yüksek öğretimin alanlarından sosyal bilimler söz konusu olduğunda daha çok yabancı dil öğretiminde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Tugayeva ile Dukembay'ın ve Bertiz ile Baltacı'nın çalışmaları, eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımını yararlı olduğunu ortaya koymaktadır [16, s.55], [17, s.366]. Burada Canva'nın eğitim ile öğrenmedeki yerini ayrıca ele almak yerine Web 2.0 araçlarının öğrenciye katkısını ana çizgileriyle vermek daha yararlı olacaktır. Kavasoğlu'na göre Web 2.0 araçları "akademisyenlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin, kullanıcı tarafından oluşturulan içeriği çevrimiçi olarak oluşturmasına, birlikte çalışmasına, düzenlemesine ve paylaşmasına olanak tanıyan teknoloji araçlarıdır. Bu araçlarla eğitim kapsamında hazırlanan, sunum, araştırma, ses, video, slayt gösterisi, resimler, müzik, çizim, yazma, organize etme, haritalama, test ve test oluşturma, iş birliği, dosya depolama ve web sayfaları için araçlar ve ayrıca grafik ve dönüştürme araçlarını içermektedir." [18, s.i-ii].



Şekil 4.a. Öğrencilerin Öğretim Üyesiyle Çevrim İçi ve Eş Zamanlı Yaptıkları Çalışmaya Örnek



Şekil 4.b. Öğrencilerin Öğretim Üyesiyle Çevrim İçi ve Eş Zamanlı Yaptıkları Çalışmaya Örnek



Şekil 4.c. Öğrencilerin Öğretim Üyesiyle Çevrim İçi ve Eş Zamanlı Yaptıkları Çalışmaya Örnek

Özgür, eğitim alanında kullanılan Web 2.0 uygulamalarının "öğretim materyali hazırlama, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, iş birlikli öğrenme etkinlikleri, ödev ve not paylaşımı, tartışma ve beyin fırtınası gibi öğretim yöntemleri göz önünde bulundurularak geliştirildiğine" dikkat çekmiştir [19, s.35].

Marçuk, öğretim üyelerinin "dijital araçları kullanarak webinarlar, interaktif dersler ve seminerler hazırlayabileceklerinin bunun da eğitimin kalitesini artırdığını" dile getirmektedir. [13,

s.52]. Esasında Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına yukarıdaki ve daha birçok açıdan katkısı araştırmalarda dile getirilmiştir [20, s.39], [21, s.264]. Kısacası "eğitimde dijital araçların kullanımı artık bir moda değil bir gerekliliktir [22, s.172]."

Sonuç

Jose' Ortega Y Gasset: "yükseköğretimin her şeyden önce kültür öğretimi olduğu, evren ve bir önceki kuşakla olgunluğa erişmiş bulunan insan hakkındaki fikirler dizgesinin genç kuşaklara aktarılması" olduğunu ve bu bağlamda üniversite öğretiminin üç işlevden oluştuğunu dile getirmiştir: kültür aktarımı, meslek eğitimi, bilimsel araştırma ve bilim adamının yetiştirilmesi [23. s.43]." İstanbul Aydın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı'nın amaç, hedef ve öğrenme çıktılarının bu üç işleve cevap verdiği kanaatindeyiz. Öğrenme çıktılarıyla ifade edilen yetkinliklerin kazanılmasında ise Web 2.0 araçlarından yararlanmanın öğrenmeye olumlu katkısını, alan araştırmalarının dile getirdikleri gibi, poster bildiri sergisiyle deneyimledik.

Konuyla ilgili araştırmalardaki ortak nokta, Web 2.0 araçlarının öğrencinin derse katılımını olumlu yönde etkilediğidir. Diğer noktaları şu şekilde sıralayabiliriz: Web 2.0 araçları öğrenciye grup çalışması kültürü kazandırır, öğrendiğini uygulama ve ürüne dönüştürme, aynı zamanda da ürettiğini başkalarına sözlü veya yazılı olarak tanıtma imkânı sağlar. Öğrenci bu araçlarla hem gerekli bilgileri öğrenebilir hem ödev ve proje gibi çalışmalarla öğrendiğini ürüne dönüştürme (tasarlama) sürecini yönetebilir. Başka bir ifadeyle öğrenme ve tasarlama süresi ile hızını özgürce planlayabilir. Hem sınıfta hem sınıf dışında bireysel veya grupla çalışma sorumluluğu üstlenebilir. Ödev veya proje gibi çalışmalarını başka alanların olanaklarından yararlanmak suretiyle örneğin grafik, şema, animasyon, harita ve video gibi araçlarla web kitabı, bülten, gazete, sunum, infografik ve afiş gibi formlarla tasarlayabilir. Tasarladıklarını sosyal platformlarda paylaşabilir. Böylece öğrenci yalnızca dinleyen ve not tutan edilgen bir birey olmaktan çıkar, öğrenme sürecini planlayabilen ve diğer disiplinlerden yararlanabilen, yazdığı bir metni görsel ve sesle zenginleştirebilen, aynı zamanda da onu etkili bir biçimde sunabilen, yaratıcı düşünebilen, tüketen değil üretebilen bir birey olur. Bu araçların sıkça vurgulanan öğrenciye uygunluk, kolay erişilebilirlik, kişisellik, özgünlük, ilgi çekicilik ve motivasyon sağlayıcılık gibi işlevlerini yukarıda görsellerle destekleyerek anlattığımız deneyimimiz göstermiştir. Canva ile tasarlanan poster bildiriler, öğrenmeyi daha eğlenceli kılmış, öğrenciye öğrendiğini ürüne dönüştürerek gerçek yaşama aktarma ve iş birliğini deneyimleme fırsatı sunmuştur.

Kaynaklar:

1. Duisebayeva, Dinara, *Harmanlanmış Öğrenme Deneyimi: İstanbul Aydın Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı Örneği*, Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 10-11 жовтня 2024 року) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, В.Є. Кавецький, О.Я. Жизномірська, М.М. Корман, Т. В. Магера, Г.І. Герасимчук, Н.Б. Стрийвус. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В. 2024. 372 с., s.134-151.

2. Cumhuriyetin 100. Yılında Öğretmenlerin Gözüyle Teknoloji ve Eğitim Bölgesel Çalıştayları Raporu, Ankara 2024, https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/199

3. Özer, Zeynep Bağlan, *Yükseköğretimde Dijitalleşmenin Eğitime Etkileri*, Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності», Тернопіль 2022, Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 29-30 вересня 2022 року) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, В.Є. Кавецький, О.Я. Жизномірська, Т. В. Магера, Г.І. Герасимчук, Н.Б. Стрийвус – Тернопіль: СМП, “Тайп”, 2022, s.135-139.

4. Batı, Uğur, *2025 Eğitim Teknolojileri Trendleri,* https://www.oggusto.com/lifestyle/cocuk/2025-egitim-teknolojileri-trendleri, 28.12.2024, Erişim: 30.09.2025.

5. Akbulut, M Ş. *Dijital Teknolojilerin Eğitimde Etkin Kullanımı*, TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, 2020, 53(631), 49-55. https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/dijital_teknolojilerin_egitimde_etkin_kullanimi.pdf

6. Türk Dili ve Edebiyatı Program Öğrenme Çıktıları, https://ebs.aydin.edu.tr/index.iau?Page=ProgramYeterlilikView&BK=23&Type=Bologna&ln=tr, Erişim: 20.09.2025.

7. https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler /fenedebiyat/ Pages/etkinlikler.aspx, Erişim: 24.09.2025.

8. https://tde.iku.edu.tr/tr/tudok-vii, Erişim: 30.09.2025.

9. https://samsun.edu.tr/turk-dili-ve-edebiyatina-genc-yaklasimlar-ogrenci-sempozyumu-ii-basladi/, Erişim: 30.09.2025.

10.https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/fenedebiyat/turk-dili-ve-edebiyati/Öğrenci-Kulüpleri.aspx, Erişim: 21.09.2025.

11. https://www.canva.com

12. Kayatürk, Nuray, *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yetkinliğini Artırmaya Yönelik Canva Kullanımının Öğretimi*, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2024 Danışman: Prof. Dr. Bilginer Onan.

13. Марчук Н. А. Цифрові Інструменти В Професійній Освіті України: Історія Виникнення, Особливості Впровадження Та Перспективи, № 2 (2024): *Професійно-прикладнідидактики*, s.48-53.
https://journals.pdu.khmelnitskiy.ua/index.php/pad/article/view/418/376

14. Syarifah Salsabila, The Effect of Using Digital Posters Based on Canva Application on Students Writing Ability in Narrative Text at Senior High School, Vol. 11 No. 2 (2023): *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature.*

15. Demirkan, O., & Tok, D., The Role of Web 2.0 Based Presentation Tools in Education: Trends in the mLiterature and Future Perspectives. *International Journal of Contemporary Approaches in Education*, 2024, 3(2), 56-80.
https://doi.org/10.29329/ijcae.2024.1100.1

16. Diana Tugayeva-Gulzhannat Dukembay, Incorporating Web 2.0 Tools Into Foreign Language Teaching, Higher School Of Kazakhstan, Қазақстанның Жоғары Мектебі, Scientific And Analytical Journal № 4 (36) / 2021, P.55-61.

17. Bertiz, Y., Baltacı, Ş. Eğitim Teknolojilerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılmış Çalışmaların Sistematik İncelemesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 2023, 13 (2), 352-372. DOI: 10.17943/etku.1198669

18. Kavasoğlu, B.Ruhsar, *Web 2.0 Araçları (Eğitimciler İçin),* İKSAD Yayınevi, Ankara 2020.

19. Özgür, Hasan, Web 2.0 Teknolojileri, *Rumeli Köprüsü, COVİD 19 Özel Sayı*, Ekim 2020, s.34-45.

20. Karaman, Selçuk-Serkan Yıldırım, Abdullatif Kaban, Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor: Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları, *inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi*, İnternet Teknolojileri Derneği Yayınları, Ankara, s.35-40.

21. Kamar, P., & Ince, M. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına ve Motivasyonel Stratejilerine Etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2023, 13(2), 263-271. https://doi.org/10.5961/highered usci.1223623

22. Ковальчук А. Цифрові інструменти в діяльності педагога професійного навчання / *Молодь і ринок*. - 2024. - № 6. - С. 171-176. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2024_6_31.

23. Jose' Ortega Y Gasset, *Üniversitenin Misyonu*, Çev. Neyyire Gül Işık, Gogito YKY, İstanbul 1998.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Дуда Г. Б.
директор КУТОР «Центр аналітично-методичного та матеріально-технічного забезпечення розвитку освітніх закладів області»
Чорний М. Р.
провідний фахівець відділу інноваційних освітніх проєктів та міжнародного співробітництва КУТОР «Центр аналітично-методичного та матеріально-технічного забезпечення розвитку освітніх закладів області»
centre.osvita@ukr.net

Освітня система постійно змінюється й удосконалюється відповідно до трансформацій, що відбуваються в суспільстві. Вона відображає економічні, технологічні та політичні інновації. Основною метою освітнього процесу є формування компетентних спеціалістів, здатних ефективно конкурувати як на національному, так і на міжнародному ринку праці.

Створення ефективної моделі освіти України, здатної адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу, потребує відповідних змін як в організації національної вищої системи, так і в змісті, формах і методах освітнього процесу [5].

Інноваційні педагогічні технології – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в освітню практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів. Вони охоплюють освітній процес від визначення мети до результатів.

Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення, оскільки в умовах глобалізації воно стосується його історичного розвитку та перспектив, які пов’язані з так званими «високими технологіями».

Одним із прикладів успішного впровадження інновацій у сферу освіти є додаток «Мрія», який поєднує в собі функції електронного щоденника та журналу. Цей інструмент спрямований на підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечує прозорість оцінювання та спрощує комунікацію між учнями, вчителями й батьками.

Перевагами «Мрії» є можливість оперативного доступу до навчальних матеріалів і розкладу, швидке інформування про результати успішності та відвідуваність, а також зручність у плануванні освітньої діяльності. Для педагогів додаток створює умови для оптимізації робочого часу, адже електронний журнал автоматизує процес виставлення оцінок і ведення звітності. Для учнів і батьків «Мрія» стає інструментом самоконтролю, що підвищує мотивацію до навчання й дозволяє своєчасно реагувати на труднощі в освітньому процесі.

Використання сучасних цифрових ресурсів на кшталт «Мрії» демонструє важливість інтеграції цифрових інструментів у освітній процес. Це не лише модернізує традиційні підходи, а й відкриває нові можливості для персоналізації навчання, побудови індивідуальних освітніх траєкторій та створення більш ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Однією з ключових тенденцій сучасної освіти є її поступова персоналізація. Якщо раніше освітній процес орієнтувався на колективну форму засвоєння знань, то сьогодні акцент зміщується на індивідуальні потреби, здібності та інтереси кожного учня. Цей підхід стає можливим завдяки використанню цифрових сервісів, які дають змогу збирати, аналізувати та застосовувати освітні дані у зручному форматі.

Системи на зразок «Мрії» створюють підґрунтя для формування індивідуальної освітньої траєкторії. Учень може бачити власні результати в динаміці, отримувати зворотний зв’язок від учителя й працювати над слабкими сторонами. Використання таких цифрових інструментів сприяє розвитку навичок самоменеджменту, критичного мислення та вміння відповідально ставитися до навчання.

Для вчителів персоналізація відкриває нові можливості диференціації навчальних завдань. За допомогою електронних платформ вони можуть створювати різнорівневі завдання, контролювати прогрес класу загалом і кожного учня зокрема, що робить освітній процес більш справедливим і результативним.

Цифрові сервіси також сприяють розвитку інтерактивності навчання. Використання онлайн-опитувань, електронних тестів, мультимедійних матеріалів та віртуальних лабораторій дає змогу не лише підвищити зацікавленість учнів, а й наблизити навчання до реальних потреб сучасного інформаційного суспільства.

Зауважимо, що у процесі модернізації освіти особлива увага приділяється ролі вчителя. Якщо раніше педагог переважно виступав носієм знань і контролером їх засвоєння, то сьогодні його функції значно розширюються. В умовах цифровізації вчитель стає не лише викладачем, а й тьютором, фасилітатором та наставником, який допомагає учням орієнтуватися у великому потоці інформації.

Використання інноваційних педагогічних технологій вимагає від педагога високого рівня інформаційної культури, готовності працювати з електронними ресурсами та інтегрувати цифрові інструменти у освітній процес. Учитель повинен не лише вміти користуватися додатками та інноваційними проєктами, а й застосовувати їх як засіб розвитку критичного мислення, самоорганізації та відповідальності в учнів.

Цифровізація також змінює характер взаємодії між учителем і учнем. Традиційна вертикальна модель, де вчитель є головним джерелом інформації, поступово

трансформується у партнерську. Завдяки цьому учень набуває більшої самостійності, а педагог зосереджується на створенні умов для ефективного навчання, підтримує індивідуальні освітні траєкторії та формує мотиваційне середовище.

Важливим завданням сучасного педагога є також формування у школярів медіаграмотності та навичок безпечного користування інформаційними ресурсами. Адже поряд із перевагами цифровізації існують і певні ризики: інформаційне перевантаження, поширення недостовірних даних, відволікання від навчання. Саме вчитель допомагає учням відрізняти якісну інформацію від маніпулятивної та використовувати цифрові технології з користю.

Попри значні переваги інноваційних технологій, їх впровадження у освітній процес супроводжується низкою викликів. Одним із головних є нерівний доступ до технічних ресурсів: не всі школи мають сучасне обладнання, стабільний інтернет чи достатню кількість електронних пристроїв. Це створює ризик посилення освітньої нерівності між учнями з різних регіонів чи соціальних груп. Крім того, цифровізація вимагає від педагогів додаткової підготовки, постійного оновлення знань і навичок, що не завжди забезпечується на належному рівні.

Окремою проблемою є й ризики надмірного використання цифрових технологій. Учні можуть відчувати інформаційне перевантаження, зниження мотивації через одноманітність електронних завдань або навіть формувати залежність від гаджетів. Також існує загроза зменшення безпосереднього живого спілкування між учителем та учнями, що може вплинути на якість виховного процесу. Тому впроваджуючи інновації, важливо дотримуватися балансу між традиційними та сучасними методами навчання.

Отож, констатуємо, що інноваційні педагогічні технології є невід'ємною складовою модернізації сучасної освіти. Вони сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, забезпечують прозорість та доступність освітніх результатів, а також дозволяють учням формувати індивідуальні освітні траєкторії. Приклад використання додатка «Мрія» показує, як цифрові сервіси можуть поєднати інтереси учнів, учителів і батьків, роблячи навчання більш гнучким і мотивуючим.

Література:

1. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 5 вересня 2017 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 26.09.2025).

2. Закон України «Про захист персональних даних» (№ 2297-VI від 1 червня 2010 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text (дата звернення: 26.09.2025).

3. Закон України «Про національну безпеку України» (№ 2469-VIII від 5 червня 2018 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text (дата звернення: 26.09.2025).

4. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти» (№ 301-р від 7 квітня 2023 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text (дата звернення: 26.09.2025).

5. Мрія. Освітній застосунок. URL: https://mriia.gov.ua/app (дата звернення: 26.09.2025).

6. Інноваційні педагогічні технології в контексті сучасних суспільних викликів. Всеосвіта. URL: https://vseosvita.ua/library/innovatsiini-pedahohichni-tekhnolohii-v-konteksti-suchasnykh-suspilnykh-vyklykiv-727921.html (дата звернення: 26.09.2025).

CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT UNIVERSITY: WAYS AND METHODS

Alla Durdas
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Modern European Languages Department, State University of Trade and Economics,
a.durdas@knute.edu.ua

The statement of the problem. In the conditions of ongoing global transformations in education and the growing trend of academic mobility, the role of foreign language teachers at universities has grown considerably and has become more complex and demanding. Across the globe, there is a continual evolution in the strategies and philosophies surrounding foreign language teaching. This evolution touches every aspect of the educational process: instructional objectives, curricular content, pedagogical approaches, classroom techniques and methods for evaluating students' performance. These shifts influence the way foreign languages are taught and learned. Moreover, the broader phenomenon of globalization has become an essential feature of contemporary society, and Ukraine is actively participating in this global integration, being influenced by it. In the modern academic environment, university educators are no longer confined to the conventional function of simply delivering knowledge. Their responsibilities now encompass facilitating meaningful communication, promoting intercultural awareness and engaging actively in the process of lifelong learning. Given the evolving global landscape and the demands it imposes, there is an urgent necessity to redefine and reimagine the role of contemporary foreign language teachers to align with international standards and emerging challenges [2, p. 86].

The analysis of the latest publications. The issue of continuous professional growth of a foreign language teacher, the ways and methods of personal and professional development of educators have been studied by Ukrainian and foreign researches, in particular by Buitrago, H. [1], Durdas, A. [2; 3], Borshchovetska [3], Bulvinska, O. [7], V., Furmanchuk, N. [3], Giurastante, F. [4], Komorowska, H. [5], Krajka, J. [5], Liu, J. [6], Lynova, I. [7], Ni, K. [6], Shakiyevam A. [8], Yang, J. [9], Zhang, Y. [10] and others.

The purpose of the article is to study the issue of continuous professional growth of a foreign language teacher at university, the ways and methods of personal and professional development of foreign language teachers.

Presenting the main content of the study. Emerging technologies have marked the beginning of a new age in modern society. In this era of many changes, digitalization has emerged as a key factor leading to structural adjustments in the field of education. Foreign language teachers, who play a crucial role in the learning process, must adapt to these changing trends and challenges by improving their skills to meet the demands of the digital age of education [10, p. 421]. One of the strategic directions for reforming Ukraine's higher education system is the professional

development of university researchers and teachers. The country's higher education system requires teachers whose professional level aligns with current trends in higher education development, who can work within the framework of a student-centered learning model, and who are focused on academic mobility and adherence to academic integrity [7, p. 22].

Enhancing the performance of foreign language teachers is broadly recognized as a crucial strategy for improving the overall quality of education. Educators are increasingly encouraged to engage in continuous professional development. These ongoing educational practices play a vital role in shaping teachers' career paths, fostering both their personal and professional advancement, and reinforcing their professional identity. Moreover, such development empowers teachers to become more autonomous, self-assured and effective in their teaching practices [9, p. 3]. In this context, the significance of mobile devices in foreign language teaching is emphasized. The researcher acknowledges that, despite the prevalent use of smartphones among students, numerous educators are still unprepared to integrate them into their teaching methodologies. At the same time, smartphones are essential in mobile learning; they allow users to access, create, share and record content virtually anywhere with an Internet connection. These devices facilitate continuous, interactive, practical, creative and accessible learning practices, greatly enhancing language learning and the educational process [1]. In today's digital era, foreign language teachers should strive to cultivate a classroom atmosphere that is comfortable, respectful, and open, which in turn enhances teaching effectiveness and facilitates better student learning. Simultaneously, teachers must stay updated with the latest advancements and leverage the benefits of computers and the Internet to effectively educate their students. The integration of the Internet into university foreign language instruction has contributed significantly to improving such teaching. With the increasing prevalence of online tools, the professional development of teachers is becoming more intertwined with the Internet. This relationship is a crucial and essential evolution for contemporary education [6]. At the same time, it is necessary to stress the significance of motivation among foreign language teachers and their requirements for professional growth. It is crucial to understand what inspires teachers, as motivation is a key factor in enhancing the quality of education [4].

There is an additional crucial point that needs to be emphasized: in today's interconnected world connections can be made more easier, even in distant locations. Due to this, foreign language teachers have access to a wide range of resources for their professional development [5]. They have access to a vast collection of materials and shared insights from teachers globally. However, it is vital to evaluate the dependability and accuracy of these resources critically. Moreover, to enhance creativity, teachers can consistently explore innovative strategies in teaching foreign languages, experiment with various teaching techniques and foster a curious and open-minded approach to teaching and experimentation [3, p. 63]. It is possible to highlight several ways and methods for enhancing foreign language teachers' professional skills:

- Gaining proficiency in digital tools and the use of online resources, including Moodle, Canvas, Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams, web forums.

- Planning and overseeing the learning process – designing, organizing and delivering lessons that comply with educational standards, utilizing different learning approaches and teaching techniques.

- Developing language skills: speaking, listening, reading, writing, pronunciation, contextual language use, promotion of effective communication.

- Enhancing communication abilities: encouraging speaking, nurturing critical thinking, information analysis, cultivating sociocultural and intercultural communication competencies.

- Designing instructional materials: creating one's own methodological frameworks and appropriate learning resources.

- Ongoing professional development, taking into account the fact that educational programs should feature advanced training, specialized modules and scientific-methodological workshops to strengthen foreign language skills [8, p. 2–3].

A foreign language teacher's personality is developed through professional experience and it is shaped by numerous factors. The teachers' personal traits significantly influence their teaching approaches and the outcomes they achieve. Understanding what drives their motivation is crucial for improving their professional skills [7, p. 16]. Continuing professional development is a continuous process that supports teachers' growth by linking their actions with their thoughts and emotions. Teachers engage in professional development in various ways—sometimes voluntarily and other times out of obligation. The greater their motivation to participate, the more they can advance both professionally and personally [9, p.1]. As digital technologies continue to revolutionize education, the role of foreign language teachers is evolving as well. Innovations like artificial intelligence, mobile learning and constant internet connectivity are not only transforming language teaching but also redefining what it means to be a contemporary educator. Today's language teachers must also be adaptable, innovative and reflective in their approach to teaching.

Conclusions. As education continues to change around the world and student mobility increases, foreign language teachers are taking on more responsibilities. Teaching methods are constantly evolving, and teachers are now expected to go beyond traditional classroom roles. They must adapt to new challenges and stay current with trends by improving their skills to meet the demands of today's digital learning environment. To succeed, modern foreign language teachers need to focus on building key professional skills, including: strong language proficiency, effective teaching strategies, cultural awareness, classroom management, self-reflection and commitment to continuous learning.

Reference

1. Buitrago, H. (2024). Principles of teacher professional development and digital lexicographical skills for designing in-service training modules. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17 (3), e1212. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1212

2. Durdas, A. (2023). The role and place of written assignments in foreign language learning at university. *Osvitolohiia*, 12 (12), 76–83. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2023.12.7

3. Durdas, A., Borshchovetska, V., Furmanchuk, N., Babych, M., & Samar, O. (2025). Development of teachers' and students' creativity in the process of foreign language teaching at university. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1 (82), 59–66. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.5

4. Giurastante, F. (2024). Motivation and professional development needs of foreign language teacher educators. *European Journal of Teacher Education,* 1–17. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2376069

5. Komorowska, H., & Krajka, J. (2024). Trends in European language education policy on teacher education: Teaching foreign languages to young learners. *Glottodidactica*, 51 (1), 27–44. https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.2

6. Liu, J., & Ni, K. (2021). On the development community of foreign language teachers in colleges and universities based on the Internet. *E3S Web of Conferences,* 236, 05047. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123605047

7. Lynova, I., & Bulvinska, O. (2020). Continuing professional development of academic staff: theoretical approaches and models. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 4, 14–22. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.2

8. Shakiyeva, A., Zhorabekova, A., Abilkhairova, Z., Yessimgaliyeva, T., & Makulbek, A. (2023). Methodical system for formation of professional competences of a future foreign language teacher in conditions of distance learning. *Frontiers in Education,* 8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1186908

9. Yang, J. (2021). Understanding and enhancing Chinese TEFL teachers' motivation for continuing professional development through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Psychology,* 12, 768320. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.768320

10. Zhang, Y., Rebelo, M. da P. V., & Nascimento, M. A. P. (2023). Professional development of foreign language teachers: Opportunities, challenges and development pathways. In *Proceedings of the 20th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (CELDA 2023) (pp. 421–426). https://doi.org/10.33965/CELDA2023_202306L054

CLASSROOM ENVIRONMENT WITH MULTIPLE NATIVE LANGUAGES AND THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Emrah Özcan
Öğr. Gör. İstanbul Gelişim Üniversitesi İstanbul/Türkiye
eozcan@gelisim.edu.tr

Abstract. The number of international students in higher education institutions in Turkey is increasingly growing for various reasons. This situation leads to the coexistence of students with different native languages together in classrooms. This study addresses the effects of multiple native language classroom environments on elective foreign language courses and the potential of artificial intelligence–based applications to provide solutions to the challenges encountered in these settings.

Keywords: Higher Education, Elective Foreign Language, Artificial Intelligence Applications

Türkiye'de günümüzde yükseköğretim kurumlarında sınıflarda çok dilli sınıf ortamları artmaktadır. Bu duruma göçler, savaşlar gibi birçok etken olduğu gibi devlet politikaları da etkilidir. Örneğin Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında 2024-2028 Stratejik Planı'nda yer alan uluslararasılaşma hedefi sınıflarda birden fazla anadilin bulunduğu ortamları hazırlamaktadır. Bu kapsamda Türkiye'yi en fazla uluslararası öğrenciye sahip ilk beş ülkeden biri yapmak için yürütülen çalışmalarla, günümüzde Türkiye yaklaşık olarak 340 bin uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır [1]. Yükseköğretim Bilgi Sistemi'nden alınan rapora göre ülkemizde uyruğu bilinen 219 farklı ülkeden uluslararası 337.073 öğrenci (Vatansız ve Diğer olarak kaydedilen öğrenci sayısı 41'dir) bulunmaktadır [2]. Uluslararası öğrenci sayısı her geçen yıl artış göstermektedir. Bu durum sınıflarda giderek daha fazla farklı dilsel geçmişe sahip öğrencilerin bir arada bulunmasına zemin hazırlamaktadır.

Uluslararasılaşmanın sınıf ortamlarına yansıması, dersin işleyişine ve öğrencilerin yeni bir dil öğrenme sürecine doğrudan etki etmektedir. Geleneksel yöntemlerin bazı durumlarda dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesin de yetersiz kalabildiği bilinmektedir. Özer'in [3] de önerdiği gibi dil derslerinin müfredatları ve ders kaynakları güncellenmesi, dil öğretiminde disiplinlerarası bir yaklaşım izlenmesi ve öğretim elemanlarının mesleki donanımlarının arttırılması gerekmektedir. Geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığı durumlarda teknolojik gelişmelerden de faydalanılmasıyla dil edinim sürecinde gerçekleşebilecek olumsuz etkilerin en aza indirilmesi mümkün olabilir. Bu bağlamda birden fazla dilin aynı anda bulunduğu sınıf ortamlarında yapay zeka tabanlı uygulamaların karşılaşılan temel sorunların hafifletilmesinde destekleyici bir yol oynayabilir.

Çok dilli sınıfların artması Avrupa Komisyonu'nun raporlarına da yansımıştır. Avrupa Komisyonu'nun 2022'deki raporuna göre birçok ülkede farklı dilsel ve kültürel geçmişi olan

öğrencilerin aynı sınıflarda bulunduğu belirtilmektedir [4]. Çeşitli politikaların sonucu olarak orta çıkan özellikle çok dilli ortam bulunan sınıflarda yabancı dil öğretiminde birtakım zorluklara yol açmaktadır. Kurum politikaları, çeşitli yetersizlikler, ders planlamalarındaki sınırlılıklar ve altyapı yetersizlikleri vd. faktörler sınıflarda çok dilli heterojen grupların oluşumunu kaçınılmaz hale getirmektedir.

Alfabenin ve ortak somut sözcüklerin öğretilmesinde genel olarak önemli sorunlarla karşılaşılmamaktadır. Fakat dilbilgisi kurallarının aktarılması, soyut kavramların açıklanması ve kültürel bağlam gerektiren ifadelerin öğretilmesi aşamalarında birtakım güçlükler ortaya çıkmaktadır. Çok dilli ortam bulunan sınıflarda öğrenciler farklı anadillere sahip olduklarından, öğretici ve öğrenciler arasında ortak bir iletişim zemini üçüncü bir dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Üçüncü bir dilin kullanılmadığı durumlarda eğiticinin açıklamalarını sınıfın tümüne eşit bir biçimde ulaştırması daha da zorlaşmakta, öğrencilerin hem eğitici hem de birbirleriyle iletişim kurmalarını sınırlandırmaktadır. Bu durum öğrenme sürecinde dersin akışında farklılaşmaya ve motivasyon kaybını beraberinde getirmektedir. Böylece yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan iletişimsel yaklaşım, hedef dile maruz bırakma gibi yöntemlerin etkisi sınırlı kalmaktadır. Bu noktada yapay zeka tabanlı teknolojilerin sunduğu olanaklar, çok dilli sınıflarda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan pedagojik sorunların hafifletilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır.

Yapay zeka tabanlı teknolojiler; çok dilli ortamların bulunduğu sınıflarda yabancı dil öğretiminde karşılaşılan iletişim, motivasyon, derslerin işlenişine ilişkin güçlükleri hafifletme potansiyeline sahiptir. Anlık çeviri (Google Translate, DeepL Translator, Reverso vd.) ve konuşma tanıma sistemleri (IBM Watson Speech to Text, Otter.ai, vd.), ortak dilin bulunmadığı ortamlarda öğrenciler ve öğretici arasında köprü işlevi görerek sınıf içi iletişimi kolaylaştırabilir. Kişiselleştirilmiş öğrenme platformları (Socrative, Nearpod, Mentimeter vd.) öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına uygun içeriler sunabilir. Bununla birlikte yapay zeka tabanlı uygulamaların geri bildirim, otomatik alıştırma üretimi ve oyunlaştırma (Chatgpt, DeepSeek, vd.) gibi özellikleri öğrenme sürecini zenginleştirebilir. Bu bağlamda yapay zeka; geleneksel öğretim yöntemlerini tamamlayıcı ve özellikle yabancı dil öğretimi yapılan çok dilli sınıflarda karşılaşılan güçlükleri azaltabilir.

Anlık çeviri araçları öğrencilerin konuyla ilgili anlam boşluklarını gidermesine, sözcük dağarcığını geliştirmesine, cümle yapılarını anlamasına ve karşılaştırmasına, sözcük telaffuzu gibi birçok konuda yardımcı olabilir, fakat öğrenciler dil becerilerini geliştirmek yerine çözüme odaklandığı durumlarda hedef dil edinimine, motivasyonunu ve yeteneklerini geliştirmesine olumsuz etki edebilir. Anlık çeviri araçları istatistiksel ve nöral makine çevirisi modelleriyle

çalışmaları nedeniyle deyimler, bağlama dayalı anlamlar ve kültürel bağlam içeren vb. ifadeleri tanımlamayabilir ve hedef dile aktarımda yetersiz kalabilir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme platformları öğrencilerin hedef dilde anlamakta zorlandıkları konulara yönelik ek materyal ve alıştırma olanağı sunabilir. Bu platformlardaki geri bildirim özelliği kullanılarak anlaşılmayan konulara yönelik ek materyal geliştirilebilir. Öğrencilerin bu platformlara erişimindeki zamansal esneklik ders dışı öğrenimin de devam etmesini sağlar. Bu platformlar bireyselliği ön plana çıkardığından sınıfta topluluk duygusunun oluşturulmasına olumsuz etki edebilir. Öğreticinin rehberliği dışına çıkması durumlarında ise öğreticinin rolünü kaybetmesine ve hedef dile yönelik planlamanın dışına çıkılmasına neden olabilir.

Chatgpt, Deepseek vb. uygulamalar çoklu dil destekleri, anlık geri bildirim gibi özellikleri sayesinde hedef dilde dil becerilerine yönelik açıklama yapabilir. Ders planlamasındaki konuyla ilgili olarak alıştırmalar hazırlayabilir. Kültürel ve bireysel farklılıkları ayırt ederek anlık geri bildirimde bulunabilir. Sınıf içi aktivitelere materyal çeşitliliği sağlayabilir. Bu uygulamalar da bağlama dayalı anlamları ve kültürel bağlam içeren vb. ifadeleri tanımlamayabilir ve hedef dile aktarımda yetersiz kalabilir. Öğrencilerin hedef dil edinimine, motivasyonuna ve dil becerilerini geliştirmelerine olumsuz etki edebilir. Öğreticinin öğretici rolüne ve güvenilirliğini zayıflatabilir.

Her ne kadar yapay zeka tabanlı uygulamalar çok dilli sınıflarda öğretim sürecini destekleme potansiyeline sahip olsa da, öğretici ve öğrencilerin teknoloji kullanımındaki bilgi ve beceri düzeyleri, sınıflardaki teknolojik altyapı eksiklikleri, kültürel bağlamın aktarımındaki sınırlılıklar ve veri gizliliği gibi konular dikkate alınması gereken hususlar arasında yer almaktadır.

Sonuç.

Türkiye'de gelecekte yükseköğretim kurumlarında farklı uyruklara sahip uluslararası öğrenci sayısının giderek artacaktır. Bununla beraber giderek artan sınıf ortamlarındaki çok dillilik olgusu, yabancı dil öğretiminde önemli pedagojik ve iletişimsel sorunları beraberinde getirmektedir. Yapay zeka tabanlı uygulamaların öğretim sürecine sunduğu anlık çeviri, konuşma tanıma, kişiselleştirilmiş öğrenme ve otomatik alıştırma üretimi gibi olanakları karşılaşılan güçlüklerin hafifletilmesinde kullanılabilir. Bu uygulamalar geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine bir alternatif olarak değil, bu yöntemleri tamamlayan bir destek mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Gelecekte yapay zeka tabanlı uygulamaların sınıf içi uygulamalara daha sistematik biçimde entegrasyonu, çok dilli sınıflarda daha kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Fakat hedef dilin ediniminde daha etkin bir süreç için bu uygulamaların öğretici rehberliğinde kullanılması daha faydalı olacaktır.

Kaynaklar:

1. https://www.yok.gov.tr/uluslararasilasma

2. https://istatistik.yok.gov.tr/ (Erişim tarihi: 22.09.2025)

3. Özer, Z. B. Yabancı Dil Öğretiminin Güncel Sorunları (Actual Problems of Teaching Foreign Language) Rozvitok profesijnoï majsternosti pedagoga v umovah novoï sociokul′turnoï real′nosti (Development of professional skills of a teacher in the new socio-cultural reality), Ternopil, Ukrayna, 15 - 16 Nisan 2021, Cilt.1, s. 325-329.

4. European Commission. Language teaching and learning in multilingual classrooms. 2022, Brussels, Belçika.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Жадько О.А.
кандидат педагогічних наук, викладачка педагогічних дисциплін
Нікопольського фахового педагогічного коледжу, olenab8@ukr.net

В сучасній освіті передує нова ідеологія, заснована на «гейміфікації» та «діджіталізації», де на зміну традиційним педагогам приходять «ігропедагоги», «координатори онлайн-платформ і освітніх траєкторій». Змінились і сьогоднішні здобувачі освіти, які демонструють "кліпове" мислення та віддають перевагу віртуальному світові. Сформувалась базова потреба будь-якої дитини у грі, яка є не лише джерелом радості, але й важливим засобом навчання. Слід зазначити, що в умовах пандемії COVID-19 та вторгнення Росії в Україну діти позбавлені можливості грати зі своїми ровесниками, що призвело до втрати важливого фактора розвитку – спілкування.

А ще, не слід забувати, що гейміфікація в освітньому процесі створює можливість вчителю організувати самостійну роботу учнів та полегшити перевірку їх знань, розвиває критичне мислення, креативність і просторову уяву, підвищує самомотивацію та надає можливість навчатися в інтерактивному середовищі. Гейміфікація в освітньому середовищі важлива не лише для забезпечення розваг, але й для підвищення ефективності освітнього процесу.

Варто розглянути сам термін гейміфікація. Переклад з англійської “gamification” пояснює цей термін як «використання гри в неігрових контекстах», тобто використання підходів, які застосовуються під час проєктування комп’ютерних ігор для вирішення різних завдань неігрових процесів. «Гейміфікація» як термін виник у індустрії цифрових медіа і вперше був використаний ще у 2002 році розробником популярних відеоігор Ніком Пелінгом, який відкрив консультаційну компанію для створення ігрових інтерфейсів для електронних пристроїв [3]

Існують різні тлумачення поняття «гейміфікація»: це і метод, і техніка, і підхід, і технологія. Науковці класифікують гейміфікацію як технологію, що передбачає використання процесів, пов'язаних з використанням ігрової техніки в навчанні. Гейміфікація відноситься до інноваційної технології, яка відповідає сучасним вимогам цифрового суспільства. Більшість з них містять позитивний досвід такого впровадження: підвищення залученості здобувачів у освітній процес, розвиток командних процесів,підвищення академічної успішності, розширення соціальних зв'язків, індивідуалізація навчання тощо. Гейміфікація – один із трендів сучасної освіти, інноваційний інструмент, направлений на модернізацію навчання, сучасну систему його організації. Гейміфікація сьогодні – один із способів модернізації системи викладання з урахуванням діджиталізації освіти [4].

Гейміфікація в освіті використовує ігрові елементи та механіки, щоб залучити здобувачів до навчання та мотивувати їх до досягнення навчальних цілей. Це може бути досягнуто через використання елементів гри, таких як рейтинги, досягнення, бейджі, конкуренція, співпраця та інші. Гейміфікація може бути застосована в освіті на різних рівнях, від дошкільної до вищої освіти.Однак, важливо пам'ятати, що гейміфікація не є універсальним рішенням для всіх навчальних ситуацій. Вона повинна бути використана як один із інструментів навчання та не заміняти традиційні методи навчання. Крім того, важливо, щоб гейміфікація була розроблена з урахуванням потреб та інтересів конкретних здобувачів , а не застосовувати її універсально.

В освіті гейміфікація аналізується як стратегія підвищення залученості шляхом включення елементів гри в освітнє середовище. Це досягається через створення такого рівня залученості здобувачів, який рівний тому, що відбувається під час комп'ютерних ігор. Справжньою новизною гейміфікації є цифровізація мотивації. Це досягається за допомогою інтерактивних цифрових засобів, які з високим рівнем залученості допомагають формувати нові вміння і дозволяють миттєво отримувати зворотний зв'язок.

Гейміфікація навчання є потужним інструментом для вирішення сучасних суспільних викликів. Вона не лише підвищує мотивацію учнів, але й сприяє розвитку необхідних навичок для успішної адаптації у світі, що постійно змінюється. Освіта, яка інтегрує ігрові елементи, може стати більш доступною, цікавою та ефективною, що в свою чергу сприятиме формуванню свідомого і активного суспільства.

Література:

1. Гейміфікація як один із трендів сучасної освіти / Н. В. Мошкова, Г. М. Алєксєєва, Л. В. Горбатюк, Н. В. Кравченко, Х. І. Кортез // Молодь і ринок : науково-педагогічний журнал. – 2024. – №4 (224). – С. 82–87.
2. Дічев К., дічева д. Гейміфікована освіта: що відомо, у що вірять і що залишається невизначеним: критичний огляд. Міжнародний журнал освітніх технологій у вищій освіті. 2017. № 14 (1).9. url: https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5
3. Conundra. нік Пеллінг. http://www.nanodome.com/conundra.co.uk/
4. Мехед К. М. Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. URL:https://zenodo.

org/record/3758978/files/Mekhed.pdf.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ ВІЙНИ

Жизномірська О.Я.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти ТОКІППО, o.zhyznomirska@ippo.edu.te.ua
Івасечко Г. В.
вихователь вищої категорії, психолог вищої категорії Скалатського ЗДО
galina.ivasechko81@gmail.com

Становлення конкурентоздатного вихователя, а також його активний професійний розвиток відбувається лише за умови актуалізації самоосвітньої діяльності. З нашої точки зору, вихователь / педагог має бути ретельно підготовлений не лише професійно (методика викладання, компетентності), але й мотиваційно (вміти вчасно застосовувати різні ефективні засоби впливу, заохочень, ініціатив, позитивного сприяння дітей до праці), а також уміти себе мотивувати до діяльності.

У дослідженнях науковців стверджується, що наявність високої мотивації посилює усі складові професійного розвитку фахівця: професійні знання, навички, здібності, ресурси, досвід.

Як зазначено С. Вороновою, мотивація – це сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають особистість до діяльності та надають їй певного значення, забарвлення [7;8].

Учена виокремлює етапи мотиваційного спрямування:

- на першому етапі виникає потреба і (вчитель, вихователь, наставник) починають розуміти чого їм не вистачає (яких саме ресурсів – інтелектуальних, емоційних, моральних, вольових);

- на другому етапі, особистість здійснює пошук шляхів задоволення професійних прагнень, потреб, бажань;

- на третьому етапі, вихователь визначає цілі (напрями) своєї діяльності щодо реалізації та ефективності своїх зусиль, ресурсів;

- на четвертому етапі – реалізація дій, реалізація своєї професійної програми (плану), стратегії власного самовдосконалення;

- на п’ятому етапі, має відбутися винагорода за реалізацію певної роботи;

- на шостому етапі – відчуття радості, задоволення, втіхи, відчуття довершеності.

Варто зазначити, що саме мотиви особистості безпосередньо впливають на поведінковий репертуар, діяльнісний аспект, інтенсивність праці [4; 5;7; 8].

Найоптимальні методи та прийоми мотивації до навчання:

- проблемно-пошукові, практичні, інтерактивні, особистісно-орієнтовані, творчі;

- індивідуальні, групові форми роботи; фрагментарне читання, цікаві розмови, коментування;

- бесіди, змагання, ігри-інтелектуальні, відео-контент.

Під час підготовки до заняття, обираючи методи, форми, засоби, прийоми мотивації, враховується специфіка групи дітей; здібності, ресурси, індивідуальні можливості дітей (вікові, індивідуальні особливості).

Успіх – це головне джерело мотивації особистості до навчання.

Похвала – це не що інше, як один із видів нагороди, що підвищує почуття гідності та може подіяти як позитивний імпульс для нового успіху.

Маємо розуміти, якщо дитина дивується, то вона починає мислити. Нові ідеї – продукт творчої уяви. Зацікавленість – найдужча мотивація до навчання.

Навчайте дітей пригадувати віршиками, скоромовками, піснями, фразами.

Запам'ятовування матеріалу часто залежить від його викладу.

Визначають два основні мотиви, які формують поведінку особистості: отримати винагороду та уникнути покарання – застосовуйте ці мотиви на різних заняттях.

Якщо вихователь стоїть, він більше привертає до себе увагу дітей.

Плануйте цікаві розповіді, оповідки, казки, кумедні історії на заняттях – це посилює увагу дітей.

Вихователь не повинен говорити без упину, діти не встигають за його думками, мисленням, емоціями.

Про те, наскільки цікавим є зміст заняття, робіть висновок не зі свого погляду, а з погляду дітей. Особливо ретельно готуйте початок заняття, часто саме від нього залежить успіх подальшої співпраці з дітьми.

Таким чином, мотивація особистості має брати свій «початок» від батьків, вихователя, де діти активно співпрацюючи разом з ним и включають критичне мислення, проявляють творчі здібності, змагаються у своїх цікавих рішеннях, логічно розв'язують навчальні завдання та позитивно самоствердуються й спілкуються.

Література:

1. Алексєєнко, Т. Ф. Мотивація в цінності групування школярів у малі групи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2010. №2. С.24–30.
2. Джуряк, Г. Самостійна пізнавальна діяльність учнів: формування мотивації. *Психолог.* 2011. №21. С.12–14.
3. Драганчук, Т. Мотивація підлітків до навчання в школі. *Основи здоров'я.* 2014. № 7. С. 2–6.

3. Дитина у сучасному соціопросторі : навчальний посібник. Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла [та ін.] ; НАПН України, Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка ; за ред. Т. О. Піроженко. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 271 с.

4. З. Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. Київ, Либідь, 2002 С. 238-248

5. Калошин, В. Ф. Формування в учнів мотивації до успіху в навчанні . *Управління школою.* 2008. № 5. С. 2–9.

6. Мотивація як фактор успіху навчальної діяльності. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; уклад. : Грущенко С. І. ; вступ. ст. та бібліограф. ред. Неудачиної Т. І.; відп. ред. Коробкіна О. Г. Харків : ХНПУ, 2019.40 с.

7. Мотивація на навчання – ключ до успіху. URL: https://childdevelop.com.ua/articles/edu/276/ (дата звернення: 08.10.2025)

8. Особливості формування пізнавальної мотивації в дошкільному віці. URL: https://vseosvita.ua/c/pedagogy/post/34596 (дата звернення: 08.10. 2025).

РОБОТА ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В РАМКАХ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НМТ

Задорожна О.М.
кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного ніверситету, zadorozhna.oleks@gmail.com

Національний мультипредметний тест (далі НМТ) – це комплексний іспит у форматі комп'ютерного тестування, результати якого є інструментом для вступу до закладів вищої освіти. Відзначимо, що для учнів/учениць закладів загальної середньої освіти це перший екзаменаційний досвід. Підготовка до цього іспиту – складний і відповідальний процес, до якого слід підходити усвідомлено та системно: опрацювання програм із обов'язкових та вибіркової дисциплін, повторення вивченого матеріалу, робота із тестовими матрицями. Водночас триває освітній процес, тому учасникові НМТ слід виконувати й поточні освітні завдання в межах соціальної ролі учня/учениці. У таких умовах здобувачам освіти складно самостійно спланувати свій час та зорганізуватися, розставити пріоритети, розробити стратегію підготовки та покроково її реалізовувати. Зауважимо, що більшість учасників НМТ – учні закладів загальної середньої освіти, 17-річні підлітки, яким властиві часті зміни настрою, хвилеподібні, часто суперечливі мотиваційні інтенції, інтенсивний особистісний і соціальний розвиток, пошук життєвого шляху, зростання автономності і підвищена психологічна вразливість. За результатами опитування з'ясовано, що в процесі підготовки до НМТ учасники потребують не лише підтримки та консультацій педагогів-предметників, а й психологічного супроводу [1].

Шкільний психолог стає ключовою фігурою в процесі підготовки здобувачів освіти до НМТ, адже його діяльність спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, розвиток стресостійкості, формування навичок саморегуляції, а також на надання індивідуальної допомоги учням, які перебувають у групі ризику. Вивчення ролі шкільного психолога у цьому процесі є актуальним як у науковому, так і в практичному аспектах, оскільки воно дозволяє розробити ефективні стратегії підтримки випускників, сприяє підвищенню результативності складання тесту та збереженню психічного здоров'я молоді. Тому важливо дослідити діяльність шкільного психолога в процесі підготовки здобувачів освіти до НМТ, напрацювати інструменти саморегуляції та самоорганізації, які допоможуть учасникам тесту готуватися до випробування та максимально безстресово їх подолати.

Відповідно до професійного стандарту «Практичний психолог у закладі освіти» [2] та враховуючи потреби здобувачів освіти [1], у плані роботи працівників психологічної служби варто спланувати заходи, мета яких – дати більше інформації про сам тест, про права та обов'язки учасників, освоїти навички тайм-менеджменту, підтримувати рівень мотивації під час підготовки до іспиту, пошук ресурсних засобів та профілактики вигорання, інструменти опанування себе та концентрації безпосередньо під час НМТ (ознайомлення з техніками

запам’ятовування, концентрації уваги, самооцінювання власної діяльності, формування впевненості у власних силах, розвиток позитивного мислення). Також важливо ознайомити здобувачів освіти зі стратегіями підготовки, щоб кожен учасник, враховуючи індивідуальні особливості, зміг обрати оптимальний для себе варіант. В умовах воєнного стану велику увагу слід приділяти способам подолання стресу (фізичні методи, інструменти емоційної саморегуляції, когнітивні стратегії та увиразнити роль соціальної підтримки), зокрема опанувати техніки швидкого подолання стресу (дихальні вправи, заземлення, дрібна моторика, вправи з уявою). Важливо постійно наголошувати, що додатковими інструментами підготовки є здоровий спосіб життя, режим сну та відпочинку, дозоване використання гаджетів.

Водночас актуальними є і заходи, спрямовані на професійне самовизначення учнів/учениць: інформування про дні відкритих дверей у закладах освіти, застосування психодіагностичних методик і тестів, які застосовують для визначення професійних здібностей, схильностей і нахилів.

Важливим аспектом роботи є планування та проведення просвітницьких заходів не лише для здобувачів освіти, а й для їхніх батьків, спрямовані на формування єдиного виховного й розвивального простору, роз’яснення особливостей підліткового віку і забезпечення психологічної підтримки, на профілактику конфліктів, стимулювання мотивації та самостійності. Основна мета таких заходів – забезпечити психологічну підтримку школярів і допомогти дорослим правильно організувати умови для їхньої успішної підготовки й розвитку.

Отже, ефективна діяльність психолога у співпраці з педагогами, батьками та самими здобувачами освіти сприяє підвищенню результативності складання НМТ, зниженню рівня тривожності й збереженню психічного здоров’я школярів. У перспективі це забезпечує не лише успішне проходження тестування, а й сприяє гармонійному особистісному та професійному становленню молоді. У подальших дослідженнях будуть описані результати розроблення та апробації програм тренінгів саморегуляції й тайм-менеджменту для випускників, вивчення ефективності різних психотерапевтичних і розвивальних методик (арт-терапія, майндфулнес-практики, когнітивно-поведінкові стратегії).

Література:

1. Задорожна О. М., Біскуп В.С. Труднощі, які відчувають учасники мультипредметного тесту. *Габітус. Науковий журнал: Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*/ 2025. Вип. 72. С. 173 – 176.

2. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівліта сільського господарства України № 2425 від 24.11.2020 URL: https://drive.google.com/file/d/1kBVCVogCtRRrQsBksx370Bwm0jf0OCHx/view

БЕЛЬГІЙСЬКИЙ ПЕДАГОГ ЖОРЖ РУМА (1881-1976).

Зайченко І. В.
доктор педагогічних наук, професор КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради», ivan_zaichenko@ukr.net

Жорж Рума (1881-1976), відомий бельгійський педагог, соціолог, освітній діяч, засновник навчальних закладів для підготовки вчителів у Болівії, автор книги "Pedagogie Sosiologique". Зробив помітний внесок у розвиток експериментальної педагогіки, дошкільного виховання, національної бельгійської освіти.



Народився в Брюселі у 1881 році.

Вивчав антропологічні науки.

Певний час працював у початковій школі в Брюселі.

У 1906 році стає професором педагогіки в Провінційній нормальній школі Шарлеруа, і викладачем педагогічної логопедії в Брюсельській школі для підготовки вчителів.

У 1908 році Ж. Рума отримав звання доктора соціальних наук у Вільному університеті Брюселя з дисертацією під назвою "Шкільне опитування про порушення мови бельгійських учнів". Разом з Овідієм Декролі проводив дослідження в галузі мовних розладів у дітей-інвалідів.

Вже тоді Ж. Рума мав значний досвід у галузі освіти та серйозну міжнародну репутацію, здобутою завдяки низці публікацій, надрукованих у спеціалізованих іспанських, італійських, французьких та німецьких журналах.

Як відзначала С. Русова, завдяки зусиллям теоретиків і практиків О. Декролі, Ж. Рума, Гендерицького, Іотейко бельгійські дитячі садки були найкращими й найпоширеніші в Західній Європі. Ці педагоги високо піднесли психологічну свідомість садівниць і їх активну ініціативу. Вся шкільна наука в Бельгії, починаючи з дитячих садків, була розбита на концентри і перейнята глибокою патріотичною ідеєю. Концентри – то широко поставлене батьківщинознавство: з кожною частиною Бельгії, в усіх її ознаках, дитина знайомиться за допомогою експериментальних засобів – екскурсій, предметного навчання, спостережень, і з перших вже літ – найменша група дитячого садка починає свої перші наукові досліди по цьому широкому концентру, який в своїй суцільності захоплює усі географічні, економічні, соціальні питання, природознавство, господарство, усе життя, починаючи з свого найближчого оточення, захоплюючи усю Бельгію [3, с. 142].

На початку 20-го століття на прохання болівійського уряду команда бельгійських педагогів на чолі з Жоржем Рума оселилася в Сукре, щоб створити звичайну школу, яка б готувала вчителів. Проект був амбітним і був частиною освітнього динамізму того часу в Бельгії.

Національна школа в Сукре була урочисто відкрита 6 червня 1909 року в день сотої річниці проголошення незалежності Болівії. Спочатку до неї були зараховані лише чоловіки, але вже у 1913 році школа мала однакову кількість осіб чоловічой й жіночої статі.

Школа мала навчальні приміщення, сад, дитячі майданчики, бібліотеку, майстерні для ручної праці, музичні кабінети, зручні "гігієнічні", "педагогічні" та "естетичні" приміщення. Влада не скупилася на кошти, оскільки вважала, що якість навчання залежить від належного матеріально-технічного й методичного забезпечення, якості викладацького персоналу, а також низки інших умов, що сприяли успішності освітнього процесу. З роками матеріально-технічна база школи збагачувалася і вже у 1913 році школа була обладнана методичним кабінетом з музеєм, аудиторіями, зразковою кухнею

Повсякденним життям слухачів, більшість з яких були пансіонами, опікувалася держава, яка надавала їм плату за придбання книг і шкільних матеріалів. Після закінчення навчання випускники повинні були п'ять років працювати в державних установах. Навчання тривало чотири роки; перші два роки були присвячені загальноосвітній і загальнокультурній підготовці, останні два – професійній, зокрема вивченню дітей. Програми навчальних курсів були співзвучні з програмами Нормальної школи для підготовки вчителів у Брюселі, але адаптовані до "потреб Болівії".

У 1913 році болівійський уряд доручив Ж. Румі проводити політику створення сільських учительських коледжів для корінного населення.

У 1920 році Ж. Рума повернувся до Бельгії, але продовжував роботу, спрямовану на зближення з Латинською Америкою: керував економічними місіями, виконував різні важливі функції в Будинку Латинської Америки в Брюселі, читав лекції і заохочував своїх слухачів налагоджувати зв'язки з американським континентом; здійснив ще кілька поїздок до Болівії, з якою підтримував зв'язок до своєї смерті в Брюселі в 1976 році, на дев'яносто п'ятому році життя.

С. Русова у статті "Вліяніе окружающей среды въ дѣлѣ воспитанія" аналізує книгу Жоржа Рума "Pedagogie Sosiologique", видану інститутом Ж.-Ж. Руссо в Женеві у 1914 році. Вона відзначає, що в цій книзі Ж. Рума розкрив результати експерименту, який ставив за мету з'ясування питання про те, наскільки впливають навколишні умови життя на фізичний і духовний розвиток дитини. Найважливішими складовими експериментального методу дослідження Ж. Рума вважав: 1) безпосереднє спостереження над дітьми; 2) анкети, спрямовані на дослідження можливо більшої кількості дітей; 3) автобіографії видатних людей; 4) особисті листи і зізнання дітей, їхні щоденники тощо.

С. Русова робить висновок, що результати досліджень Ж. Рума виявляють надзвичайно важливий вплив фізичних умов життя на розвиток фізичних і духовних сил і здоров'я у

дітей. А тому педагогам, психологам, біологам, медикам, іншим спеціалістам, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем виховання молоді, необхідно працювати у сфері подібних досліджень, щоб якомога точніше й певніше оцінити все значення різних факторів, що входять до загального поняття фізичних умов існування дітей у зв'язку з економічними умовами суспільства. У Російській імперії, у тому числі й в Україні, питанням обстеження соціально-економічним умовам життя дітей практично ніхто не займався. "Тільки з відкритими очима можна йти на боротьбу проти жахливої у нас дитячої смертності, дитячої зіпсованості, що спирається на фізичну слабкість і безвольність жертв ненормальних умов розвитку", – писала С. Русова.

Творча спадщина Ж. Рума, його психолого-педагогічні досліди щодо особливостей дошкільників і висновки з них, внесок у розвиток соціальної педагогіки, погляди на проблеми розбудови національної освіти й національного виховання цікаві як в історико-педагогічному плані, так і з огляду на позитивний зарубіжний досвіт, який в критичному осмисленні може бути використаний і в сучасних умовах розбудови національної освіти в Україні.

Література:

1. Русова С. Вліяніе окружающей среды въ дѣлѣ воспитанія. *Вѣстник воспитанія*. 1915. № 3. С. 162-177.

2. Русова С. Діточі малюнки. *Нова хата.* Львів, 1929. Ч. 12. С. 1-2.

3. Русова С. Дошкільне виховання. Українське видавництво в Катеринославі, 1918. 163 с. С. 142.

4. https://ru.wiki34.com/wiki/Georges_Rouma.

5. Жорж Рума: брюсельский педагог au pays des Incas / ligue-enseignement.be.

6. Тиск з метою відставки Рума і ліберальної освіти в Болівії / www.eldiario.net.

7. Звіт д-ра. Жоржа Рума, генерального директора початкової, середньої і звичайної освіти. Имп Веларде. 1916.

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧАСІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Іскерський І. С.
кандидат технічних наук, викладач кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
iskerskuj@ukr.net

Серед проблем, пов'язаних з організацією освітнього процесу у вищій школі, пильну увагу дослідників в останні роки привертають питання про нові підходи до формування компетентності в часі у майбутніх фахівців соціономічних професій. Інновації та сучасні технології надають величезну кількість інструментів для того, щоб випускники володіли «здатністю управляти собою; повною мірою використовувати свою енергію, уміння, час» [2, с. 39]. Означені характеристики є складовими компонентами компетентності в часі.

О. Савицька наголошує, що «поняття «часова компетентність» віддзеркалює суб'єктивні аспекти переживання, конструювання та усвідомлення часу» [3, с. 99]. Дослідниця вважає, що «компетентність у часі» – це «інтегральна властивість особистості є специфічною професійною компетентністю, оволодіння якою впливає на успішність та ефективність управлінської діяльності, забезпечує самореалізацію фахівця» [3, с. 103]. І. Рупа трактує компетеність у часі, як «професійно значущу інтегральну характеристику особистості фахівця, що передбачає здатність оптимально використовувати свій потенціал для вирішення професійних і особистісних завдань за допомогою наявного досвіду» [2, с. 40].

Ми вважаємо часову компетентність «важливою професійною компетентністю, яка передбачає вміння ефективно організовувати, планувати, розподіляти час, приймати рішення в умовах обмеженого часу та адаптуватися до змінених умов» [1, с. 124].

Необхідний рівень сформованості компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічного профілю забезпечить застосування в освітньому процесі дидактичних засобів, таких як тренінг та веб-квест.

Тренінг можна розглядати, як особливий метод отримання знань, коли всі його учасники навчаються на власному досвіді в спеціально створеній сприятливій обстановці, максимально наближеній до дійсності. О. Сорока вважає, що «тренінг – це нетрадиційна форма організації навчання, спосіб організації активності його учасників з метою здобуття спеціальних знань, вироблення на цій основі умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності» [4, с. 261].

Виділяють характерні особливості тренінгу: отримання нових відомостей про себе та інших людей, що слугують стимулом до особистісної переоцінки поглядів; довірчий характер цих відомостей; емоційна наповненість.

Включення тренінгів в освітній процес сприяє усвідомленню власних потреб у здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої рефлексії, навичок цілепокладання, стимулює їх працювати над собою і розвиватися. Спробуємо розкрити характеристики, що відрізняють тренінг від інших форм навчання. Ефективними методами роботи на тренінгових заняттях можна вважати такі:

— рольову гру, в процесі якої можуть бути відпрацьовані певні ситуації і освоєний матеріал на практиці;

— ділову гру, з імітацією професійної діяльності;

— кейс-завдання з проблемними ситуаціями, що вимагають розв'язання;

— групову дискусію, з обговоренням і аналізом проблемної ситуації;

— «мозковий штурм», коли студентам надається можливість вільно висловлювати свої думки з проблемного питання.

Отже, тренінг можна вважати практичною діяльністю, де сам студент відпрацьовує свої вміння й набуває досвіду в «життєвих ситуаціях» у комфортному середовищі спілкування та безпечних умовах. Для формування компетентності в часі можна використовувати різні види тренінгів, а саме: бізнес-тренінги, тайм-менеджмент тренінги, особистісні та психологічні тренінги, тренінги розвитку особистості, комунікативні тренінги тощо.

Однак, варто зауважити, що не всі студенти здатні витримувати темп роботи тренінгу, багато хто відчуває труднощі, наприклад, при побудові коротких переконливих і яскравих монологів. У таких випадках важлива роль викладача – стимулювати, активізувати, направляти роботу студентів, довіряти їм, не нав'язувати свою точку зору, поважати їхню думку, коментувати та аналізувати знайдене рішення.

Для формування й розвитку компетентності в часі у майбутніх фахівців соціономічного профілю значний інтерес представляє веб-квест, мета якого – сприяти вирішенню складних завдань, «витягувати» головну інформацію з Інтернету. Особлива увага приділяється самостійній роботі студентів. Використання в освітньому процесі веб-квесту вимагає практико-орієнтованих умінь і компетенцій педагогів, таких як організація спільної роботи, організація індивідуальної та групової роботи з використанням інструментів відеозв'язку, елементів рольової гри, форм інтерактивного діалогу. Більше того, викладач, який створює веб-квест, повинен володіти інфокомунікаційною компетенцією, на високому рівні знати методологію дисципліни, що викладається. Викладач створює веб-квест (сайт в Інтернеті)

для виконання навчальних проблемних завдань, вирішення яких вимагає від здобувачів вищої освіти наявності навичок аналітичного та творчого мислення.

Існують умови, яким повинна відповідати тема веб-квесту: дотримання вимог державних стандартів; проблемні завдання теми повинні сприяти розвитку більш високого рівня компетентності в часі; наявність додаткових матеріалів по темі заняття; функціональне та ефективне використання Інтернету. Переваги веб-квесту в тому, що його використання на заняттях мотивує студентів до вивчення та освоєння тієї чи іншої предметної галузі, проведення досліджень, а потім застосування отриманих знань і навичок у майбутній професійній діяльності. На завершальному етапі веб-квесту передбачені виступи студентів про час та систему планування часу у форматі монологу, діалогу, коротких нарисів, мультимедійних веб-альманахів, веб-сайтів, фотографій, відеороликів.

Ми переконані, що використання тренінгу й веб-квесту в освітньому процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю дають змогу активізувати різні форми навчально-ділового співробітництва зі студентами. Поряд з цим вони спонукають студентів підвищувати свій рівень сформованості компетентності в часі, неординарно мислити, вирішувати завдання самостійно або колективно приймати рішення, тим самим створюючи ситуацію спільного пошуку і творчої співпраці.

Література:

1. Іскерський І. С. Структурні компоненти компетентності в часі майбутніх фахівців соціономічних професій. *Інноваційна педагогіка*. Теорія і методика професійної освіти. 2024. Випуск 78. Том 1. С. 121–125.
2. Рупа І. Компетеність у часі: до питання термінології. *Магістерський науковий вісник*. 2017. № 25. С. 39–41.
3. Савицька О. Часова компетентність керівників закладів освіти: сутність і технологія розвитку в системі підвищення кваліфікації. *Збірник наукових праць*. Випуск 27 (2–2019). С. 98–105.
4. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Кабанець А., *аспірант*
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

В сучасному освітньому середовищі цифрова культура стала невід'ємною складовою професійної компетентності педагога. В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційного навчання та цифровізації освітніх процесів, майбутні вчителі повинні не лише володіти технічними навичками, а й розуміти етичні, соціальні та педагогічні аспекти цифрової взаємодії. Університети Великої Британії, як одні з провідних освітніх інституцій світу, активно впроваджують інноваційні підходи до формування цифрової культури майбутніх педагогів. Дослідження цього процесу дозволяє виявити ефективні моделі підготовки, які можуть бути адаптовані в інших країнах, зокрема в Україні.

Формування цифрової культури майбутніх педагогів є однією з ключових проблем сучасної педагогічної освіти. Науковці, такі як Н. Лазаренко, І. Візнюк, А. Долинна, С. Долинний та О. Паламарчук, акцентують увагу на необхідності інтеграції цифрових компетентностей у професійну підготовку вчителя. Вони розглядають цифрову культуру не лише як технічну обізнаність, а як комплексну характеристику, що охоплює етичні, комунікативні, інформаційні та творчі аспекти використання цифрових технологій у навчальному процесі [1–3].

Актуальність теми зумовлена потребою у створенні освітнього середовища, яке сприяє розвитку критичного мислення, цифрової грамотності, безпечного використання технологій та готовності педагогів до викликів цифрової епохи.

Метою дослідження є визначення особливостей, підходів та ефективних практик формування цифрової культури майбутніх педагогів в університетах Великої Британії щодо узагальнення зарубіжного досвіду та обґрунтування можливостей його адаптації до умов української системи педагогічної освіти.

Проблема формування цифрової культури майбутніх педагогів потребує системного підходу, що поєднує теоретичні засади, практичні інструменти та міжнародні орієнтири, спрямовані на підготовку конкурентоспроможного фахівця в умовах цифрової трансформації освіти. Цифрова грамотність є базовою складовою професійної компетентності педагога, що включає вміння працювати з цифровими ресурсами, критично оцінювати інформацію та забезпечувати безпечне освітнє середовище [2. 3].

Цифрова культура – це сукупність знань, навичок, цінностей і норм поведінки, що формуються в процесі взаємодії людини з цифровими технологіями та інформаційним середовищем. Формування цифрової культури майбутніх педагогів є необхідною умовою якісної професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Досвід університетів Великої Британії демонструє ефективність системного, компетентнісного та інтегративного підходів до розвитку цифрових навичок, критичного мислення, етичної відповідальності та творчої активності студентів [1. 3].

Міжнародний досвід, зокрема британська модель підготовки педагогів, демонструє ефективні практики формування цифрової культури через міждисциплінарний підхід, проєктне навчання та цифрову інфраструктуру університетів (рис. 1). Цифрова культура є не лише інструментом, а й ціннісною основою сучасного освітнього процесу, що визначає якість професійної діяльності педагога в умовах цифрової трансформації суспільства. Аналіз освітніх практик, що застосовуються у британських закладах вищої освіти, дозволяє виокремити низку інноваційних рішень, які можуть бути адаптовані до українського контексту. Зокрема, йдеться про впровадження цифрових платформ, проєктного навчання, цифрових портфоліо та міждисциплінарних курсів [1. 2].

Британська модель підготовки педагогів вирізняється системністю, інноваційністю та високим рівнем інтеграції цифрових технологій у навчальний процес. Університети Великої Британії активно впроваджують міждисциплінарні підходи, цифрові платформи, проєктне навчання та формують у студентів не лише технічні навички, а й критичне мислення, етичну відповідальність та здатність до цифрової творчості.



Рис. 1. Британська модель формування цифрової культури у підготовці педагогів

Модель базується на національних освітніх стандартах, таких як Framework for Teachers' Digital Competence, а також узгоджується з європейськими ініціативами (напр., DigCompEdu). Вона передбачає постійне оновлення змісту освіти, розвиток цифрової інфраструктури, підтримку цифрової інклюзії та формування професійної ідентичності педагога в умовах цифрового

суспільства. Вивчення британського досвіду дозволяє: виявити ефективні практики формування цифрової культури; порівняти підходи до цифрової підготовки педагогів; обґрунтувати можливості адаптації цієї моделі до українських реалій; сприяти модернізації вітчизняної педагогічної освіти відповідно до міжнародних стандартів [2. 3].

Таким чином, британська модель є цінним джерелом інноваційних рішень для розвитку цифрової культури майбутніх педагогів і заслуговує на глибоке наукове осмислення та практичне впровадження.

Формування цифрової культури майбутніх педагогів є стратегічним напрямом розвитку сучасної освіти, що визначає здатність вчителя ефективно діяти в умовах цифрового середовища. Університети Великої Британії демонструють комплексний підхід до цього процесу, поєднуючи технологічну підготовку з розвитком критичного мислення, етичної відповідальності та педагогічної гнучкості. Серед провідних підходів, які заслуговують на увагу [1. 2]:

Компетентнісний підхід, що базується на моделі DigCompEdu та Framework for Teachers' Digital Competence. Він передбачає формування цифрових навичок не ізольовано, а в контексті професійної діяльності педагога.

Інтегративний підхід, за якого цифрові технології не є окремим предметом, а пронизують усі дисципліни, сприяючи формуванню міждисциплінарного мислення.

Проєктно-орієнтований підхід, що стимулює студентів до створення власного цифрового контенту, розробки освітніх продуктів та участі в цифрових ініціативах.

До ефективних практик, які можуть бути адаптовані в Україні, належать: використання цифрових платформ для навчання, оцінювання та зворотного зв'язку (напр., Moodle, Microsoft Teams, Google Workspace for Education); впровадження цифрових портфоліо як засобу фіксації професійного зростання та рефлексії; організація цифрових майстерень, хакатонів, воркшопів, що сприяють розвитку творчості та командної роботи; залучення студентів до цифрової педагогічної практики щодо проведення онлайн-уроків, створення інтерактивних навчальних матеріалів, участь у міжнародних освітніх проєктах [1. 3].

Узагальнення британського досвіду є цінним для української системи педагогічної освіти, оскільки дозволяє: переосмислити роль цифрової культури як ключової компетентності педагога XXI століття; впровадити сучасні освітні технології та методики в навчальні програми; підвищити якість підготовки педагогічних кадрів відповідно до європейських стандартів; створити умови для формування цифрової ідентичності майбутнього вчителя, здатного до інноваційної діяльності. Таким чином, британська модель формування цифрової культури є не лише прикладом успішної цифрової трансформації освіти, а й джерелом практичних рішень для модернізації української педагогічної підготовки.

Література:

1. Візнюк І. М., Долинна А. С., Долинний С. С., Паламарчук О. М. Формування інформаційної компетентності в освітньо-професійній сфері діяльності аспірантів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2023. №1(28). С. 76-84.
2. Візнюк І., Паламарчук О., Долинний С. Упровадження цифрових технологій в освітній процес в умовах війни. Освіта для цифрової трансформації суспільства, 2024. 378 с.
3. Лазаренко Н., Візнюк І. Роль цифрових технологій у розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 2025. №220. С. 53-58.

НАЛАГОДЖЕННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ООП

Кавецький В. Є.
кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти ТОКІППО
vikkav@ukr.net
Когут О.І.
кандидат філологічних наук, доцент, заступник директора з науково-педагогічної, навчальної роботи та інформаційно-комунікаційних технологій ТОКІППО

Широкомасштабна агресія рф проти України спричинила кардинальні зміни у функціонуванні усіх суспільних інституцій, зокрема, в діяльності освітньої галузі. Виникла необхідність переосмислити основні освітні завдання крізь призму нової соціокультурної реальності. Слід посилити співпрацю школи і батьків здобувачів освіти, зокрема, налагодити партнерську взаємодію з родинами учнів з особливими освітніми потребами (ООП) задля реалізації прав останніх на здобуття якісної освіти. Проблемі налагодження співпраці з батьками дітей З ООП присвячено чимало праць як вітчизняних, так й зарубіжних учених, як от наукові розвідки В. Бондаря, Л. Вавіної, О. Варецької, О. Гаяш, Дж. Депплер, Т. Коломоєць, І. Денищук, А.Колупаєвої, В. Кротенке, Т. Лормана, Л. Павленко, Е. Шухарт, О. Фенцик, та ін. Водночас необхідно переосмислити напрацьовані підходи до організації співпраці школи і батьків дітей з ООП з урахуванням нових суспільних викликів, тому метою статті є аналіз особливостей налагодження партнерської взаємодії закладів освіти з родинами дітей з ООП в умовах сьогодення.

Згідно Концепції НУШ в основу педагогіки партнерства покладено спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Передбачено, що усі учасники освітнього процесу мають бути об'єднані спільними цілями та прагненнями, бути добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [3].

Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами розглядається як спільна узгоджена та скоординована діяльність фахівців команди психолого-педагогічного супроводу та родини навколо потреб дитини, що ґрунтується на довірі, взаємоповазі, взаємодопомозі, відкритій комунікації та спільній відповідальності задля створення цілісної та сприятливої системи підтримки та супроводу дитини з особливими освітніми потребами для її оптимального розвитку, навчання та успішної соціалізації [6].

Процес взаємодії педагогів навчального закладу з інклюзивною формою навчання та батьків передбачає: створення умов для формування партнерських відносин між педагогами й батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами; створення умов для залучення батьків до навчання дитини та розвивального середовища, якого потребує дитина; з'ясування очікувань батьків; визначення цілей навчання й виховання дитини; розроблення індивідуальних навчальних програм; надання необхідної консультативної та практичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами; проведення просвітницької роботи серед громадськості з метою формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами [6]. Також партнерська взаємодія закладів освіти і родин дітей з ООП має передбачати координацію зусиль, спрямованих на організацію підтримки учням з ООП під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації.

Робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії ґрунтується на таких принципах:

1. Особистістно-орієнтований підхід до дітей, до батьків, де в центрі уваги врахування особистісних особливостей дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов.

2. Гуманно-особистісний принцип – повага і любов до дитини, до кожного члена сім'ї, віра в них.

3. Принцип комплексності – психолого-педагогічний супровід дитини в інклюзивній освіті можна розглядати тільки в комплексі, у тісному контакті усіх учасників команди [1].

Водночас налагодженню тісної співпраці між означеними інститутами соціалізації учня з ООП може заважати низка об'єктивних і суб'єктивних чинників. Насамперед, це існуючі бар'єри, що можуть впливати на готовність родин до повноцінної партнерської взаємодії із закладом освіти до яких відносять такі:

– емоційні та психологічні бар'єри: діагноз дитини, страх осуду або нерозуміння, хронічний стрес, емоційна та фізична виснажливість – все це призводить до ізоляції, небажання взаємодіяти чи пасивної позиції, очікуючи, що заклад освіти візьме на себе всю відповідальність за розвиток дитини;

– інформаційні та комунікаційні бар'єри: недостатня поінформованість, брак комунікативних умінь, невміння висловлювати свої потреби;

– часові та ресурсні бар'єри: брак вільного часу, фінансові обмеження, відсутність підтримки вдома;

– бар'єр недовіри: недовіра до системи освіти через попередній досвід,

некомпетентність фахівців, формальний підхід, пасивну позицію фахівців команди психолого-педагогічного супроводу [6].

До цих чинників ще слід додати й емоційне навантаження на батьків, яке, досить високе через ситуації, які виникають внаслідок виховання дітей в умовах воєнного стану.

У закладів освіти також стикаються з низкою внутрішніх та зовнішніх бар'єрів, що перешкоджають налагодженню партнерської взаємодії з батьками дітей з ООП, зокрема це:

– кадрові та ресурсні бар'єри: недостатня кількість компетентних корекційних педагогів, психологів, логопедів, асистентів вчителя, перевантаженість; відсутність необхідного адаптованого обладнання, дидактичних матеріалів та належних умов для інклюзивного навчання;

– професійно-компетентнісні бар'єри: недостатність знань щодо ефективних стратегій комунікації та партнерства з батьками; брак навичок комунікативної взаємодії, емпатії та асертивності; внутрішні конфлікти, відсутність єдиної позиції, розбіжності в поглядах між фахівцями команди супроводу або між педагогами та адміністрацією;

– організаційні бар'єри: відсутність єдиної налаштованої системи комунікації в команді, нерегулярний чи формальний зв’язок між педагогами та батьками;

– емоційні бар'єри педагогів: емоційне вигорання через постійне емоційне напруження у роботі, страх не впоратися та допомоги дитині, емоційна напруга, закритість батьків чи відсторонення [6].

До вище перелічених чинників слід додати ще й не поінформованість окремих вчителів про особливості реагування дітей з ООП на надзвичайні події, їхню неготовність до надання підтримки дітям з ООП і їхнім родинам в умовах надзвичайних ситуацій,

Науковці виділяють три етапи співпраці педагогів і батьків:

– на першому етапі визначаються загальні цілі, цінності й потреби дітей і батьків під час індивідуальних співбесід з ними;

– на другому етапі (спільна діяльність) відбувається складання програми роботи педагога інклюзивного класу з батьками;

– третій етап співпраці характеризується встановленням партнерських стосунків між вчителем інклюзивного класу та батьками під час реалізації програми роботи, розкриттям перед батьками можливостей особистісного пошуку, творчого підходу до навчання своєї дитини та особистої участі в дослідженнях її можливостей [2].

До форм організації спільної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами відносять такі:

– бесіди і консультації;

- батьківські «круглі столи»;
- метод кейсів;
- включення батьків у процес занять з дитиною;
- інформаційні стенди і тематичні виставки;
- семінари-практикуми;
- батьківські конференції;
- організація психолого-педагогічної просвіти батьків з використанням активних методів навчання – рольових ігор, тренінгів тощо
- спільні заняття з дітьми.
- проектування;
- створення батьківської кімнати;
- відеомайстер-класи;
- створення навчальної відеотеки і медіатеки;
- віртуальний консультативний офіс;
- підготовка портфоліо [1].

Також, ураховуючи ризики і небезпеки, пов'язані з організацією навчання в умовах воєнного стану у відповідних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України [5] наголошується на необхідності організувати зустрічі задля ознайомлення батьків з комплексом заходів, які заплановано закладом освіти для реагування на надзвичайні ситуації: наданні емоційної підтримки сім'ям дітей з ООП, та орієнтовних знань про те, як справлятись з власними реакціями та емоційним реагуванням їх дитини. Також у розмові з батьками педагогам важливо дозволити їм поділитися своїми переживаннями, способами подолання важких стресових ситуацій, спираючись на те, як вони вже робили це в родині для себе та своєї дитини і проаналізувати можливість використання їхнього досвіду під час підтримки дитини в надзвичайних ситуаціях.

Організація партнерської взаємодії з родинами дітей з ООП сприятиме об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін для забезпечення фізичної та психологічної безпеки дитини, що є безумовним пріоритетом в умовах воєнного стану.

Література:

1. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2019. Вип. 38. С. 60-66.

2. Варецька О. Інклюзивне навчання: співпраця з батьками URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/291076 (дата звернення: 17.09.2025).

3. Концепція «Нової української школи» URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 17.09.2025).

4. Павленко Л. А. Особливості взаємодії педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2017/55/33.pdf (дата звернення: 17.09.2025).

5. Про методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації». Лист МОН № 1/1149-23 від 03.08.23 року. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2 (дата звернення: 17.09.2025).

6. Фенцик О.М. Партнерська взаємодія закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами: бар'єри та шляхи подолання. *Педагогічна Академія: наукові записки,* 2025. №1. URL: Disponível em: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/ (дата звернення: 17.09.2025).

GÜNÜMÜZ TOPLUMSAL ZORLUKLARI BAĞLAMINDA YENİLİKÇİ PEDAGOJİK TEKNOLOJİLER

Budalan Ç.
Postgradute student Istanbul Aydın University Sociel Sciences Institute Programmes of Turkish Language and Literature, Istanbul/Turkey
caglabeyazsac@stu.aydin.edu.tr

Günümüzde eğitim sistemleri, hızla değişen toplumsal, ekonomik ve kültürel koşulların yarattığı zorluklara karşı karşıyadır. Küreselleşme, dijital dönüşüm, göç hareketleri, çevresel krizler ve sosyal eşitsizlikler, yalnızca bireylerin yaşam biçimlerini değil aynı zamanda eğitim süreçlerinin amaçlarını, yöntemlerini ve işlevlerini de derinden etkilemektedir. Bu bağlamda pedagojik teknolojiler, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının geliştirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir. Öğrenme süreçlerinin dijital araçlarla desteklenmesi, yapay zekâ tabanlı uygulamaların kullanılması, uzaktan ve hibrit eğitim modellerinin yaygınlaşması, öğrencilerin hem bireysel öğrenme hızlarına hem de farklı sosyo-kültürel arka planlarına uyum sağlayabilen bir yapı ortaya koymaktır. Bu çalışmada, günümüz toplumsal zorluklarının eğitim sistemlerine yansımaları analiz edilmekte yenilikçi pedagojik teknolojilerin sunduğu fırsatlar kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele alınacaktır. Araştırmanın temel amacı, modern toplumların değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilen, esnek, kapsayıcı ve etkili bir eğitim anlayışının geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: *Pedagojik Teknoloji, Toplumsal Zorluklar, Yenilikçi Eğitim, Dijital Dönüşüm, Sürdürülebilir Öğrenme.*

GÜNÜMÜZ TOPLUMSAL ZORLUKLARI BAĞLAMINDA YENİLİKÇİ PEDAGOJİK TEKNOLOJİLER

21. yüzyılda eğitim, yalnızca bireylere bilgi aktarmakla sınırlı bir süreç olmaktan çıkmış, toplumsal dönüşümün en temel araçlarından biri haline gelmiştir. Dijitalleşme, küreselleşme, ekonomik krizler ve kitlesel göç hareketleri gibi gelişmeler, eğitim sistemlerini geleneksel sınırların ötesine geçmeye zorlamaktadır. Ukrayna örneğinde bu dönüşüm çok daha çarpıcı şekilde görülmektedir. 2014 yılından itibaren artan jeopolitik krizler, 2022'deki savaşın doğrudan etkileri ve bunun sonucunda ortaya çıkan kitlesel göç hareketleri, milyonlarca öğrencinin eğitim süreçlerinde kesintilere yol açmıştır. Bu kesintiler yalnızca öğrenme kayıplarına değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin zayıflamasına da sebep olmuştur. Böyle bir ortamda yenilikçi pedagojik teknolojiler, eğitimin sürekliliğini sağlamak ve toplumsal dayanışmayı güçlendirmek için stratejik bir araç olarak öne çıkmaktadır. [5]. Benzer şekilde Türkiye'de COVİD-19 pandemisi

sırasında eğitimde benzer zorluklar yaşanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu üzerinden uzaktan eğitim uygulanmıştır. [6]. Türkiye'nin deneyimi, kriz dönemlerinde eğitim sürekliliğini sağlamak için dijital teknolojilerin etkin kullanımının önemini göstermektedir.

Yenilikçi pedagojik teknolojiler, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesini sağlar. Geleneksel öğretim yöntemleri genellikle öğretmen merkezli ve bilgi aktarmaya dayalıdır. Ancak günümüz koşullarında öğrencilerin karşı karşıya kaldığı bilgi akışı, çoklu medya ortamları ve sosyal ağlar, öğrenme sürecini daha dinamik ve etkileşimli hale getirmeyi zorunlu kılmaktadır. [4]. Türkiye'de STEM/STEAM projeleri, TÜBİTAK destekli kodlama ve robotik atölyeleri, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini güçlendiren örneklerdir. [8]. Bu uygulamalar, Ukrayna'daki dijital öğrenme ve STEM/STEAM girişimleriyle paralellik göstermektedir. Yenilikçi teknolojiler, bu noktada öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu kabul ederek öğrencilere hem bilgiye erişim hem de eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır.

Kuramsal düzeyde yenilikçi pedagojik teknolojiler, öğrenme kuramlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Örneğin Siemens'in (2005) ortaya koyduğu bağlantıcılık (connectivism) yaklaşımı, öğrenmeyi ağlar aracılığıyla bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi işbirlikçi süreçlerle dönüştürme olarak tanımlar. Bu yaklaşım, özellikle Ukrayna gibi kriz dönemlerinde çevrim içi ağların ve dijital platformların eğitimin sürdürülmesindeki kritik rolünü açıklamaktadır. Benzer şekilde Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşim ve işbirliğinin önemini vurgular. Bu bağlamda dijital teknolojiler, coğrafi olarak dağılmış öğrenci grupları arasında bile etkileşimi mümkün kılmaktadır. [1]. Türkiye'de öğretmenler EBA ve Zoom gibi platformlar aracılığıyla öğrenciler arasında etkileşimi artırmayı başarmıştır.

OECD (2021 ve UNESCO'nun (2020) raporları, geleceğin eğitim sistemlerinin esnek, kapsayıcı ve dijital beceriler odaklı olmasını önermektedir. Ukrayna açısından bu öneriler, hem eğitimde eşitsizliklerin giderilmesini hem de kriz dönemlerinde eğitimin sürekliliğinin sağlanması bakımından doğrudan uygulanabilir niteliktedir. Türkiye'nin pandemi sürecinde uyguladığı uzaktan eğitim modelleri, Ukrayna'daki kriz koşullarında eğitim sürekliliğini sağlamak için örnek teşkil edebilir. [7]. Öğrencilerin dijital içeriklere erişimi, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve çok dilli materyallerin sağlanması, eğitimde eşitliği ve kapsayıcılığı güçlendirmektedir.

Yenilikçi pedagojik teknolojiler, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Dijital okuryazarlık, yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği ve kültürlerarası iletişim gibi beceriler, yalnızca bireylerin akademik gelişimleri için değil, toplumsal uyum ve demokratik değerlerin korunması açısından da stratejik rol oynamaktadır. [3]. Ukrayna'da göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitime katılımı, travma yaşayan çocukların desteklenmesi ve eğitimde eşit

fırsatların sağlanması gibi konular, bu becerilerin kazandırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca travma pedagojisi Türkiye'de özellikle deprem sonrası ve göçmen çocuklar için uygulanan eğitim programlarıyla geliştirilmiştir.

Kuramsal literatürde ayrıca dijital pedagojik araçların farklı boyutları da vurgulanmaktadır. Bates (2019), dijital çağda öğretimin tasarlanması gerektiğinde pedagojik, teknolojik ve organizasyonel bileşenlerin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, Ukrayna'da hem merkezi yönetim politikalarının hem de yerel düzeyde öğretmen uygulamalarının bütüncül bir perspektifle yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitimde yenilikçi teknolojilerin uygulanması yalnızca teknik bir mesele değil, aynı zamanda pedagojik uyum, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci ihtiyaçlarının bütünsel biçimde değerlendirilmesiyle ilgilidir. [9].

Hibrit eğitim modelleri de her iki ülkede önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Güvenli bölgelerde öğrenciler haftanın belirli günlerinde yüz yüze, diğer günlerde çevrim içi eğitim alabilmektedir. Türkiye'de pandemi sırasında benzer şekilde hibrit modeller uygulanmış, öğrenciler okulda sınırlı süre yüz yüze eğitim alırken, diğer günlerde çevrim içi derslere katılmıştır.

Sonuç olarak, yenilikçi pedagojik teknolojiler Ukrayna'da eğitimin sürekliliğini sağlamada, toplumsal zorlukların üstesinden gelmede ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Türkiye'deki deneyimler, dijital öğrenme, hibrit modeller, STEM/STEAM projeleri ve travma pedagojisi gibi alanlarda Ukrayna için örnek teşkil etmektedir. Bu bağlamda, eğitim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı güçlendiren ve sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen stratejik bir süreç olarak ele alınmalıdır. Geleceğe dönük olarak, eğitim politikalarının esnek, uyum sağlayabilir ve kapsayıcı olması gerekmektedir. Dijital platformların sürekli güncellenmesi, öğretmenlerin yeni pedagojik yaklaşımları öğrenmeye teşvik edilmesi ve öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek kişiselleştirilmiş eğitim modellerinin geliştirilmesi, Ukrayna eğitim sisteminin krizlere karşı dayanıklılığını artıracaktır. [2].

Bu yaklaşım, hem Ukrayna hem Türkiye bağlamında eğitimde yenilikçi teknolojilerin stratejik kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Her iki ülke de krizler ve toplumsal zorluklarla başa çıkmak için dijitalleşme ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlardan öğrenebilir, deneyimlerini paylaşabilir.

Kaynaklar:

1. Anderson, T., & Dron, J. Teaching Crowds: Learning and Social Media. Edmonton: AU Press, 2014.

2. Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. Deep Learning: Engage the World, Change the World. Thousans Oaks: Corwin, 2018.

3. Selwyn, N. Education and Technology: Key Issues and Debates: London: Bloomsbury, 2016.

4. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2025, 2(1), s. 3-10.

5. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap. Paris: UNESCO Publishing, 2020.

6. EBA. Eğitim Bilişim Ağır Faaliyet Raporu 2021. Ankara: MEB, 2021.

7. Milli Eğitim Bakanlığı. Uzaktan Eğitim ve Hibrit Model Uygulamaları Raporu. Ankara: MEB, 2021.

8. TÜBİTAK. STEM/STEAM Eğitim Projeleri Raporu 2022. Ankara: TÜBİTAK, 2022.

9. Zhao, Y. (2010). Catching up or learning the way: American Education in the age of Globalization. Alexandria, VA: ASCD.

ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНФЛІКТОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Калаур С.М.
доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки, керівник Центру післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
svitlanakalaur@gmail.com

Сьогодні, у час великих викликів, українські педагоги, які прийдуть на роботу у сучасні освітні заклади повинні бути не лише компетентними фахівцями, які під час навчання у закладах вищої освіти оволоділи відповідним рівнем фахової компетентності та здобули належні програмні результати, а й отримали необхідні теоретичні знання й практичні уміння щодо розв'язання конфліктів на усіх рівнях. Виходимо з тих міркувань, що конфліктологічна компетентність для сучасного педагога – це не лише данина моді, а й нагальна вимога часу. Нині конфлікт «у найзагальнішому вигляді конфлікт – це зіткнення двох або більшої кількості різноспрямованих сил, мотивів, позицій сторін з метою реалізації корінних інтересів в умовах протидії з боку кожної із сторін» [4, с. 21].

Наголосимо на тому, що в освітньому процесі існує доволі широкий спектр конфліктної взаємодії як горизонтального так і вертикального рівнів. Зокрема, науковці (В. Галузяк [1], С. Гарькавець [2], С. Калаур [4]) виокремлюють такі як-от: по типу дорослий – дорослий доволі часто виникають конфлікти типу: «педагог – батьки здобувачів освіти», «педагог – педагог», «педагог – адміністрація»; по типу дорослий – дитина: «педагог – учень», «батьки – учні»; по типу дитина – дитина найчастіші конфлікти «учень – учень», «учень – учнівський колектив». До усіх цих викликів педагогічної конфліктної взаємодії в освітньому середовищі майбутніх педагог має готуватися ще зі студентської лави.

З метою формування у майбутніх педагогів конфліктологічної компетентності у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка до циклу вибіркових освітніх компонентів введену навчальну дисципліну «Педагогічна конфліктологія». Наголосимо на тому, що головна мета, введення такої дисципліни була спрямована на формування у здобувачів освіти теоретичних уявлень про конфлікти в соціально-педагогічному середовищі та умови налагодження партнерської взаємодії, а також вдосконалення практичних умінь попереджувати та розв'язувати конфлікти у педагогічній діяльності. Упродовж трьох академічних кредитів студенти матимуть змогу опанувати двома змістовими модулями «Загальна теорія конфлікту» та «Особливості педагогічних конфліктів».

Майбутні педагоги, вивчаючи освітню компоненту «Педагогічна конфліктологія» зможуть суттєво розшири теоретичні знання щодо особливостей конфліктів, вивчать функції,

типологію, форми, структуру, причини та динаміку конфліктної взаємодії; познайомляться із особливостями внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів. Основна увага буде зосереджена на ґрунтовному знайомстві із змістом педагогічних конфліктів, а саме майбутні педагоги вивчать типи, класифікацію та навчаться встановлювати основні причини конфліктів, які можуть виникати в освітньому середовищі закладів освіти. Відзначимо, що дисципліна має практичне спрямування, тому здобувачі освіти зможуть дослідити правила конструктивної поведінки педагога в конфлікті, охарактеризують найбільш ефективні способи вирішення конфліктів у діаді «педагог–учень», дослідять спектр конфліктів між учнями, а також між батьками та учнями. Вагома роль приділятиметься вивченню особливостей конфліктів у діадах «педагог – педагог», «педагог – батьки», «педагог – адміністрація» та формуванню практичних навичок вивчення ефективних способів вирішення педагогічних конфліктів.

Упродовж семінарських занять студенти, які опановують педагогічні спеціальності, зможуть розшири спектр своїх теоретичних знань про конфлікти та вдосконалити власні практичні уміння та навички щодо попередження та ефективного розв'язання педагогічних конфліктів у середовищі освітніх закладів. Передбачаємо, що навчальна дисципліна «Педагогічна конфліктологія» сприятиме вдосконаленню таких загальних компетенцій, як-от: «Здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми»; «Здатність до міжособистісної взаємодії»; «Здатність діяти соціально відповідально і свідомо».

У нашому баченні український педагог, що має сформований належний рівень конфліктологічної компетентності зможе більш якісно надавати освітні послуги та попереджувати педагогічні конфлікти.

Література:

1. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 208 с.
2. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі : діагностика та практика вирішення : навчально-методичний посібник. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 91 с.
3. Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціальна конфліктологія. Навч. посіб. Тернопіль. Астон, 2010. 360 с.
4. Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціальна конфліктологія. Навч-метод. посіб. для студ. спеціальності «Соціальна педагогіка» (за кредитно-трансферною системою навчання). Тернопіль: Вид-во Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2010. 280 с.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ВІТЧИЗНЯНІ ПРАКТИКИ

Качура К.М.
кандидат економічних наук, викладач суспільних дисциплін КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР», ka.knk 66@gmail.com

Цивілізаційний вибір Україною західної, європейської парадигми розвитку передбачає вирішення двоєдиного завдання: інтеграція до світових демократичних структур при збереженні національної ідентичності нашого суспільства. Послідовна і всеохоплююча трансформація українського суспільства є складовою місії соціального інституту освіти. В свою чергу, національна система освіти потребує оновлення і вдосконалення. Запорукою ж досягнення стратегічної мети освітніх реформ є безперервний професійний розвиток педагогічних працівників(далі – БПРП), як ключових агентів змін в освіті і суспільстві в цілому.

БПРП є імперативною вимогою законодавчих актів України. Міжнародна інтеграція та інтеграції системи освіти України в Європейський освітній простір, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної освіти визначено одним з принципів державної політики у сфері освіти [4; 5; 6].

Глава 23 «Освіта, навчання та молодь» Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом декларує повагу до обов'язків сторін щодо змісту навчання та організації освітніх систем, а також їхнє культурне та мовне розмаїття та передбачає сприяння розвитку співробітництва в галузі освіти з метою покращення взаєморозуміння, активізації міжкультурного діалогу та посилення знань щодо відповідних культур. Метою заходів, спрямованих на активізацію обміну інформацією, практикою та досвідом, для заохочення більш тісного співробітництва в галузі освіти та навчання, освіти протягом життя, визнається, зокрема, «створення національних механізмів з метою покращення прозорості та визнання кваліфікацій та компетенцій, використовуючи, коли це можливо, досвід ЄС» [8].

Зарубіжний досвід є важливим джерелом ідей і інструментів для модернізації системи БПРП України. Імплементація цього досвіду в національні освітні практики вимагає його всебічного вивчення, критичного аналізу, розуміння і усвідомлення.

Актуальність цієї проблеми і значущість її вирішення для досягнення цілей євроінтеграції національної освіти обумовлює значну увагу до неї зарубіжних і вітчизняних науковців. Зарубіжними дослідниками детально вивчаються концептуальні засади і окремі аспекти БПРП (Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Тайт, К.Претт, С. Зепеда, П. Гріммет). Предметом

досліджень вітчизняних науковців є особливості БПРП в міжнародному освітньому просторі (Я. Бельмаз, О.Кузнєцова, І.Зязюн, В.Кремінь, О.Пометун, Н.Бідюк, О.Матвієнко,О.Бородієнко, Л.Дяченко, Н.Постригач, Л.Пуховська, О.Котенко, Н.Кошарна, Т.Головатенко, В.Ковальчук, О.Войтовська, С.Толочко, В.Радкевич, В.Артемчук, Ю.Кіщенко, Т.Кошманова, О. Локшина, Н. Мукан, С. Синенко, І. Палагута.

Однак проблема імплементації зарубіжного, насамперед європейського, досвіду БПРП в освітні практики України залишається достатньо перспективною і актуальною. Це обумовлено високими темпами динаміки змін в українській освіті під впливом як несприятливих демографічних, соціально-економічних, безпекових факторів, так і трансформацією світоглядних установок українського суспільства. Метою статті є окреслення концептуальних засад європейського досвіду БПРП та його основних моделей. Ключовими аспектами впровадження зарубіжного досвіду є аналітичний відбір, адаптація, інтеграція в освітні практики, узгодження форм та змісту впроваджуваних інновацій,моніторинг результатів і, за потреби, коригування .

У Європейському Союзі відсутня єдина універсальна модель БПРП, але існують загальні принципи та підходи до нього, які включають постійність,безперервність,гнучкість та вмотивованість. У Висновках Ради ЄС щодо ефективної педагогічної освіти (2014) наголошується, що неперервний професійний розвиток педагога має вирішальне значення для формування професійних компетентностей педагогів для ефективного викладання [1]. Розвиток педагогів спрямований на підвищення їхньої кваліфікації та вдосконалення професійних компетентностей. Розглянемо основні моделі БПРП в країнах Європейського Союзу, зосереджені на поєднанні теорій освіти дорослих із практичною реалізацією, формуванні стратегій навчання з урахуванням контексту та розвитку вчителів як рефлексуючих практиків [3, 89-114].

Модель навчання на робочому місці (Work-based learning), яка передбачає розвиток педагогів безпосередньо в процесі освітньої діяльності. Реальний досвід роботи виступає основою для навчання та розвитку, забезпечує постійне самовдосконалення.

Моделі проектно-орієнтованого та проблемного навчання (Project-based learning, Problem-Based Learning) спрямовані на формування/ розвиток компетентностей через вирішення реальних завдань та реалізацію власних проектів або участь у проєктній діяльності, що сприяє розвитку рефлексії та формуванню дослідницької компетентності, стимулює застосовувати навички критичного мислення та вирішення проблем за обмежений час і допомагає систематизувати знання та природно інтегрує навчання і реальну педагогічну діяльність.

Клінічна модель (Clinical model) фокусується на розвитку компетентностей педагога через індивідуальну роботу та зворотній зв'язок шляхом аналізу та вдосконалення своєї практики. Модель передбачає елементи коучингу та менторства.

Школа професійного розвитку (Professional Development School – PDS) є партнерською моделлю, що об'єднує різнорівневі заклади в своєрідні освітні кластери для створення середовища для взаємонавчання, обміну досвідом, експериментування та впровадження/апробації інновацій. Передбачається участь у стажуваннях, тренінгах, вебінарах, майстер-класах та розробку власних авторських методик, що сприяє формуванню професіоналізму педагога та підвищенню його кваліфікації, зокрема через її розширення/вдосконалення та набуттю додаткових мікрокваліфікацій..

Матрична модель свідомої компетентності фокусується на розвитку педагогів від несвідомого незнання до свідомої компетентності через систему рівнів професійного розвитку

Як підкреслюють зарубіжні експерти, ефективність цих моделей залежить від практичної спрямованості змісту освіти, що відповідає потребам суспільства у фахівцях не тільки з високим професійним потенціалом, але й здатних до розкриття цього потенціалу в реальних умовах професійної діяльності. [7,56].

Загальними принципами зазначених моделей є: безперервність та систематичність професійного зростання, включаючи самоосвіту та програми підвищення кваліфікації; рефлексія, постійний самоаналіз та коригування результатів діяльності; координація та підтримка зі сторони центрів професійного розвитку, професійних спільнот; гнучкість та адаптованість моделей відповідно до контексту навчання, індивідуальних потреб педагогів, індивідуалізація траєкторій їх професійного розвитку; доступність різноманітних форматів навчання. З огляду на виникнення нових запитів до педагога з боку закладу освіти та суспільства (навчання учнів зі спеціальними потребами, викладання в умовах інформатизації навчального процесу; завдання формування ключових компетентностей в учнів; викладання в умовах багатокультурності тощо) поряд з традиційними формами професійного розвитку педагогів (курси підвищення кваліфікації вчителів, участь у масових заходах, наставництво, самоосвіта) активно застосовуються нові – ознайомчі візити до партнерів (шкіл, університетів, компаній, неурядових організацій); участь у вчительських мережах, які орієнтовано на професійний розвиток; проведення дослідження для професійного розвитку [2,2-4].; зв'язок з державною політикою, спрямованість професійного розвитку педагогів на забезпечення високої якості освіти та відповідність державним освітнім стандартам; акцент на практиці, пріоритетність дуальних форматів.

Для трансформації БПРП в Україні необхідні комплексні концепції і моделі, які поєднують в собі традиції та інновації: традиційне – це стрижень, а інноваційне – це живильне середовище для розвитку[7,60]. Робота над проблемою дозволяє зробити висновок про доцільність побудови еклективної моделі імплементації європейського досвіду БПРП в освітні практики України, що буде предметом подальших розвідок автора.

Література:

1. Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education (2014/C 183/05) // *Official Journal of the European Union*. C. 183/22 – 183/25. URL: http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/CELEX:52014XG0614(05)&from=EN

(дата звернення: 20.09.2025).

2. Локшина О.І. Професійний розвиток педагога: європейський простір. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714002/1/Olena 20Lokshyna.pdf (дата звернення: 15.09.2025).

3. Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 540 с.

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII . URL: https: //zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 15.09.2025).

5. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. .URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20 (дата звернення: 15.09.2025).

6. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/ 2745-19 (дата звернення: 15.09.2025).

7. Пуховська Л.П. Європейські стратегії, підходи і моделі розвитку освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* Вип. 2 (20).2021. С.51-62.

8. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show /984_011#Text) (дата звернення: 25.09.2025).

МЕТОД «КЛАСТЕР»
ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Кириленко Н.І.
вчитель біології ОПО «Баришівський ліцей» Баришівської селищної ради (Київська область)

У сучасних умовах швидких суспільних змін особливого значення набуває розвиток критичного мислення. Адже воно необхідне для гнучкої адаптації до нових політичних, економічних та соціальних реалій, а також для ефективного розв'язання проблем, значна частина яких є непередбачуваною. Найдієвішими інструментами у формуванні критичного мислення учнів вважаються методи проблемного навчання: створення проблемних ситуацій, евристична бесіда, дослідницька діяльність тощо [3].

Технологія розвитку критичного мислення — це система прийомів, яка дозволяє організувати освітній процес на основі самостійної та усвідомленої діяльності здобувача освіти. Її застосування сприяє активному залученню учнів до навчання та забезпечує вищий рівень засвоєння знань.

Усі методи й форми роботи в межах цієї технології будуються на трьох ключових етапах:

Виклик — актуалізація наявних знань, пробудження інтересу до теми, визначення цілей навчання.

Осмислення — робота з новою інформацією, її аналіз, критичне читання та письмо.

Рефлексія — узагальнення й оцінювання отриманих знань, формування власних висновків, визначення напрямів подальшого пізнання [2].

Одним із дієвих інструментів цієї технології є використання кластерів. Вони допомагають структурувати матеріал у вигляді схем і таблиць, групувати споріднені поняття, що полегшує переосмислення та глибше розуміння інформації.

Застосування кластерів у навчальному процесі сприяє переходу від механічного запам'ятовування до осмисленого опрацювання знань. Це не лише формує вміння самостійно мислити, а й підтримує виховання демократичного світогляду та активної громадянської позиції.

Кластер – це спосіб подання інформації у вигляді графічної схеми, де виділяються ключові смислові елементи та показуються всі взаємозв'язки між ними. Така форма сприяє впорядкуванню й узагальненню навчального матеріалу, може застосовуватися на будь-якому етапі розвитку критичного мислення або протягом усього уроку як загальна стратегія його проведення [1].

Залежно від форми проведення уроку, кластер можна оформити на дошці, на окремому аркуші або в зошиті кожного учня під час виконання індивідуального завдання. Під час створення кластера доцільно використовувати різні кольори крейди, олівців, ручок чи фломастерів. Це допомагає виокремити важливі моменти, зробити схему більш наочною та полегшити процес упорядкування всієї інформації.

Серед переваг методу можна виокремити наступні:

- Наочність – дозволяє побачити матеріал у структурованому вигляді.

- Систематизація знань – допомагає впорядкувати велику кількість інформації.

- Розвиток критичного мислення – стимулює встановлення логічних зв'язків між елементами.

- Активізація пізнавальної діяльності – учні самостійно шукають та додають нові асоціації.

- Універсальність – можна застосовувати на будь-якому етапі уроку (актуалізація знань, пояснення нового, узагальнення).

- Креативність – сприяє вільному висловлюванню думок та розвитку уяви.

- Колективна робота – зручно використовувати в групових завданнях.

Складання кластера на уроках біології є особливо ефективним тоді, коли потрібно систематизувати велику кількість фактів або показати взаємозв'язки між різними явищами. Наприклад, під час вивчення нових тем, що мають «Клітина», «Біосфера», «Типи тканин», «Органи і системи органів людини». Кластер допоможе розподілити інформацію за блоками й одразу побачити взаємозв'язки між поняттями.

Значний методичний потенціал має метод на уроках узагальнення та систематизації знань. Учні можуть створювати схеми за великими темами («Будова і функції білків», «Процеси метаболізму», «Екологічні фактори середовища»), що полегшує підготовку до контрольних робіт.

Ефективний метод і під час формування в учнів біологічних понять, роботи з термінами. Наприклад, створення кластера з ключовим словом «Фотосинтез», «Ген», «Мутація», «Вірус» допомагає швидко встановити асоціативні зв'язки.

Важливо розглядати біологічні процеси чи систематичні групи у порівнянні. А кластер «Рослини — Тварини» або «Анаеробне та аеробне дихання», «Фотосинтез і хемосинтез», «Прокаріоти і Еукаріоти» дозволяє чітко побачити відмінності та спільні риси.

Таким чином, метод кластера на уроках біології ефективно використовувати практично на будь-якому етапі навчання, але найбільшу ефективність ми вбачаємо під час узагальнення, систематизації та візуалізації складних тем.

Література:

1. Боровисюк Т. Кластер як ефективний метод технологій дистанційного навчання. Технології дистанційного навчання: впровадження, розвиток, удосконалення: матер. міжнар. дистанційної наук.- метод. конфер. (Харків, 23-24 берез. 2021 р.) / ред. кол.: Т.С. Прокопенко та ін. Харків: Фаховий коледж НФаУ, 2021. С. 38–43.
2. Драннік О. В. «Кластер» як один із методів формування критичного мислення студентів на уроках суспільних дисциплін. 2006. URL: https://salo. li/476c78C
3. Курило В. С. Побудова кластерів як інструмент імплементації технології розвитку критичного мислення в освіті . *Інноваційна педагогіка.* 2025. № 84, т. 1. С. 193-196.

ПРОЕКТУВАННЯ ХОЛІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ЗДОРОВ'Я В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Клімкіна Н. Г.
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та інклюзивної освіти, методик природничо-математичних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Анатолія Назаренка, nklimkina@ukr.net

За холістичного підходу здоров'я розглядається не лише відсутність хронічних хвороб, а набагато ширше, це стан загального добробуту, благополуччя. [6] Здоров'я — це життєва енергія, натхнення і задоволення від насиченого подіями життя. Це здатність ставити цілі й досягати їх, максимально реалізовувати свій потенціал (від цього особистість стає щасливою, наприклад: добре навчаюся, пишу вірші, співаю пісні, танцюю-це дає мені визнання…). Це свобода від болю, руйнівних пристрастей, егоїзму та духовного занепаду. Чи всі здобувачі освіти є свідомі сьогодні важливості цього? Опитування серед педагогів, які проходять курси підвищення кваліфікації, свідчить, що ні, не всі. Опитували слухачів курсів в десятьох групах, це були вчителі-предметники, вибірка становила 380 чоловік. Як зазаначали в анкетах вчителі, що є ряд проблем: 7% зазаначили, що є діти, в яких вже сформовані шкідливі звички і вони зізнаються, що їм важко від них відмовитися. 20 % дітей ведуть себе почасти, як хамелеони: демонструючи під час уроків свідомість та важливість ведення здорового способу життя, а насправді у несподівану мить появи педагога, за межами освітньої установи, їх можна побачити з іншими протилежними діями, які свідчать про несформовані чіткі внутрішні переконання щодо важливості збереження здоров'я та почасти бажання діяти відповідно ситуації спілкування та компанії. 3% опитаних вчителів вказують на низький рівень розуміння дітьми проблем, які можуть виникати внаслідок шкідливих звичок та їхнього впливу на весь організм. Для чіткого усвідомлення дітьми важливо доносити інформацію, що кожному організму властивий гомеостаз, тобто цілісність внутрішнього середовища. Тож вплив бодай однієї шкідливої звички має пагубну дію на весь організм в цілому. Тому дуже важливо, при співпраці з підростаючим поколінням формувати уявлення про холістичний підхід до здоров'я в сучасних умовах воєнного стану.

Останні дослідження, з якими нам вдалося познайомитися стосуються медичних практик: Жмаков О.А.[1], Доктор Едрю Вейл вивчав цілісне зцілення людини [3], Семигіна Т. [5]. Йде мова про стресостійкість. Сафін О.Д. [4]. В даних матеріалах знайшли раціональні зерна щодо підходів цілісності до психічного здоров'я та благополуччя але, на нашу думку, бракує саме тих підходів, які б могли використати сучасні вчителі-практики під час різних форм взаємодії: уроки, виховна позаурочна діяльність з підростаючим поколінням. Тому

маємо за мету запропонувати такий життєво важливий матеріал, який можна буде використати при роботі з учнями.

Сучасні діти цікавляться життям знаменитостей і почасти серед цієї кагорти мають кумирів. Спостерігаючи за красивою картинкою під назвою "життя знаменитостей", ми можемо навіть не здогадуватися, скільки проблем, болю та труднощів ховається від сторонніх очей. З великою славою, впливом та гонорарами дуже часто приходять депресія, вигоряння та почуття самотності. У спробах сховатися від реальності деякі зірки роблять велику помилку – починають вживати наркотики.

Для деяких заборонені речовини стали буквально способом життя. Щоденне вживання наркотиків у великих дозах занапастило не лише кар'єру, а й життя деяких всесвітньо відомих персон. Наведемо приклади.

Вітні Х'юстон 1963-2012 (48 років).

Смерть легендарної поп-діви у лютому 2012 року вразила весь світ. Тіло культової американської співачки та актриси знайшли у готельному номері у Беверлі-Хіллз. Довгий час вважалося, що виконавиця світового хіта I Will Always Love You захлинулась у ванній, прийнявши перед цим велику дозу антидепресантів та алкоголю, проте офіційні результати розтину та розслідування свідчать – Вітні Х'юстон померла від серцевої недостатності, спричиненої тривалим вживанням кокаїну.

Один із найбільш затребуваних американських кіноакторів 2000-2010-х років, володар премій «Оскар», «Золотий глобус» та BAFTA Хоффман помер у віці 46 років 2 лютого 2014 року. Причиною стало передозування чотирма видами наркотиків, серед яких героїн та кокаїн. Тіло Хоффмана знайшли у його власній квартирі на Манхеттені, а поряд виявили ще 70 різних пакетів із наркотичними речовинами.

Король рок-н-ролу Елвіс Преслі помер 16 серпня 1977 року, коли попереду було ще багато перспектив як у кар'єрі, так і в особистому житті. Бездиханне тіло культового музиканта знайшла його наречена Джинджер Олден. На місце приїхала «швидка» – Преслі госпіталізували до реанімації з надією на порятунок. Після низки необхідних реабілітаційних заходів, які не мали успіху, медики констатували смерть легенди. Причиною стало передозування барбітуратів.

Ще одна легенда, життя якої обірвалося несправедливо рано. Засновника та лідера культового рок-гурту Nirvana не стало 5 квітня 1994 року. Курт Кобейн страждав від глибокої депресії, що призвела до сильної героїнової залежності. Музикант неодноразово потрапляв до реабілітаційних центрів, але лікування в них не давало результатів. У результаті у Кобейна почали псуватися стосунки з учасниками його колективу, що сприяло погіршенню депресивного стану зірки. Зрештою музикант вистрілив собі в голову із рушниці у власному будинку в Сіетлі. Однак убили Курта саме наркотики, адже перед скоєнням

суїциду він прийняв смертельну дозу героїну. Рокер є одним з найзнаменитіших «учасників» трагічного «Клубу 27», куди входять впливові музиканти, які померли у віці 27-ми років, часто за дивних умов. [2]

Здоров'я і благополуччя залежать передусім від нас самих. Кожному під силу правильно харчуватися, покращувати фізичну форму, керувати стресами, не курити, не вживати алкоголь чи інші психоактивні речовини. Кожен здатен подбати про своє довкілля, гармонійні стосунки з оточенням, особистісний розвиток і наповненість життя глибоким сенсом.

Якщо ми нічого не робимо для свого здоров'я, переживаємо багато стресів, маємо шкідливі звички і схильність до невиправданих ризиків, рівень і резерви здоров'я знижуються.

Література

1. Жмаков О.А. Холістичний підхід у лікуванні залежностей: розвиток, значення та перспективи. Частина URL: https://narco-help-puls.com/holistychnyj-pidhid-u-likuvanni-zalezhnostej-rozvytok-znachennya-ta-perspektyvy-chastyna-2/ (дата звернення 28.09.2025).
2. Залежність виявилася сильнішою: п'ять знаменитостей, які померли від наркотиків. URL: https://news.obozrevatel.com/ukr/show/people/zalezhnist-viyavilasya-silnishoyu-pyat-znamenitostej-yaki-pomerli-vid-narkotikiv.htm (дата звернення 30.01.24).
3. Навіть у стані тривоги і стресу: метод, щоб заснути за лічені хвилини. URL: https://health.fakty.com.ua/ua/napulsi/navit-u-stani-tryvogy-i-stresu-metod-shhob-zasnuty-za-licheni-hvylyny/ дата звернення 28.09.2025).
4. Сафін О.Д. Теорія та практика психокорекції особистості. III Всеукраїнська науково-практична інтернет конференція (м. Умань 26 жовтня 2023 р.). URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/1.-%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97_26.10.23.pdf (дата звернення 28.09.2025).
5. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. URL: https://www.researchgate.net/profile/Tetyana-Semigina/publication/342003632_Sucasna_socialna_robota/links/5eddf6ae299bf1d20bd86768/Sucasna-socialna-robota.pdf / (дата звернення 28.09.2025).
6. Холістична модель здоров'я. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/19/114 (дата звернення 28.09.2025).

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГОМ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ – БУТИ ВІЛЬНОЮ ЛЮДИНОЮ ВІД МИНУЛОСТІ ДО СУЧАСНОСТІ

Ковалик І.М.
голова ГО «Гуртом!», kovalyk2009@gmail.com

Починаючи з 2014 року українці живуть в період вітчизняної війни за існування України, тобто за можливості самостійно формувати українську національну громадянську (читай державницьку) ідентичність на території власної держави.

Поняття ідентичності похідне від ідентифікація (лат. identicus - тотожний; facio – роблю, подібне роблю) - «те саме», тотожність; а дію встановлення ідентичності називають «ідентифікацією» [1].

Існує багато різновидів ідентифікації, через призму з'ясування тотожності, можна поділити на особистісну (індивідуальні характеристики) та соціальну (приналежність до груп) [2].

Ідентичність формується в освіченому середовищі, серед особистостей які мають інтерес чи амбіції до творення свого спільного «Я». Цей процес присутній серед аристократів, міщан, купцівських, військових, інтелектуальних еліт. Мешканцям сіл - ідентичність передавалася («прищеплювалася») з просвітою, освітою, релігійною і громадською діяльністю.

Націона́льна іденти́чність — це ототожнення особистості з національною спільнотою, що базується на стійкому емоційному зв'язку. Цей зв'язок формується в результаті усвідомлення та прийняття традицій, культури, мови, політичних поглядів, а також групових норм і цінностей спільноти [4]. Зрештою, національна ідентичність може означати суб'єктивне відчуття, яке людина поділяє з групою людей про націю, незалежно від законного статусу громадянства [5]. У психологічній термінології вона визначається як «усвідомлення відмінностей», «відчуття та визнання «ми» та «вони» [6].

Серед основних елементів національної ідентичності, за Е. Смітом, можна виділити такі: історична територія (або рідний край), спільні міфи та історична пам'ять, спільна масова громадська культура, спільна економіка, єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів [7]. Сформована національна ідентичність є основою для створення національної держави.

Німецький соціолог Ф. Геккманн трактує, що національну державу, творить не так спільне походження, скільки спільність ціннісних орієнтацій, інституцій і політичних

переконань, оскільки національна держава, за незначним винятком, не є моноетнічним утворенням, а спільнотою об'єднаною убезпеченням цінностей. В українському випадку навколо етнічного чинника, твориться не так національна, як національна громадянська ідентичність. Під час війни з імперським агресором її стверджують громадяни українського етносу пліч-о-пліч з українськими громадянами російського , татарського, єврейського походження.

Згідно закону українська національна ідентичність - стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями[8]. Важливо до цього переліку додати вкорінені традиції свобідного (в сучасній інтерпритації демократичного) укладу співжиття родини, і самоврядування. Народи набували національну ідентичність в процесі створення нації.

«Первісно модель була такою: традиційний світ села, який живе в донаціональному світі, – і наднаціональний світ феодальних еліт, які не потребують національних категорій. Феодали космополітичні. Вони спілкуються з іншими феодалами. Вони понаднаціональні, вони глобальні. Як олігархи. Вони живуть у категоріях власності, в категоріях території – бо це спадщина батьків, дідів, прадідів, «богом дана». Бог дав це королівство – і король його передає. Країна не є нацією – вона просто є власністю певного монарха» [9]. Особливими можливостями розвитку володіють громадяни вільних міст, які живуть в магдебурзькому праві, в цехових об'єднаннях, релігійних спільнотах (братствах), але платять податки королю. Настає час модерності і швидко розширює рамки зазначених статусів. Етноси, а потім народи намагаються «намацати» об'єднувальні рамки своїх цінностей - своїх націй .

Процеси націєтворення можна умовно розділити на три етапи. Перший - група освічених людей, інтелектуалів, романтиків відкриває для себе багатство народної культури, збирає і структурує чудовий, прекрасний фольклор. Наступне покоління (другий етап) намагається вже на основі зібраного будувати певну культурну програму, культурний проєкт. «Після романтиків-слобожанців приходять кирило-мефодіївці, які починають пропагувати освіту, намагаються друкувати книжки. Через освіту й книжки всі ці культурні багатства поширюються і прищеплюються населенню (стають цінностями). І мешканці сіл і містечок перетворюються на націю». У Галичині це вдалося. На українських теренах в Росії процес був розпочатий та не завершений внаслідок репресивних заходів царської імперії. В Австро-Угорській імперії, яка не була в той період репресивною, греко-католицька інтелігенція успішно змінювала галицьких селян на українців.

Мірослав Грох описує третє покоління (третій етап) [10] націєтворення. Після того, як завершується другий етап культурної агітації, приходить третій етап – політичної агітації. Коли виникають партії, організації і з'являються політичні вимоги. І основою їх програм і статутів стають принципи базовані на нових набутих цінностях.

Доктор соціологічних наук Олексій Мусієздов, вказує що «спільні цінності, визнання певних речей важливими є принциповим (принципами) для існування групи. А група, своєю чергою, визначає приналежність або не приналежність особи до неї, тобто ідентичність»

Історик Я. Грицак підкреслював, що «визнання загалом очевидного факту, що темпи і траєкторії розвитку кожної нації визначаються її історією, культурою та сповідуваними цінностями – тим, «що у нас за браком кращого слова часто називають «ментальністю». Попри те, що технологічні зміни останніх десятиліть потенційно ведуть кожну націю до добробуту й більшої демократії, перетворити цю потенцію у реальність можна лише за умови відповідної зміни цінностей. А оскільки цінності (читай ідентичність) формуються історією і культурою, то вони є досить стійкими й не піддаються швидким і легким змінам.

Останні 15 років незалежності доводять, що українські політичні еліти досягли певного консенсусу щодо інтеґрації в ЄС і погодилися з відповідними змінами суспільних цінностей. На цьому базуємо припущення, що європейські амбіції України залишатимуться незмінними.

На жаль маємо інший бік цієї «медалі» - еліти погодилися зі змінами цінностей в суспільстві, але самі не поспішали змінюватися. В 2012 році, усвідомлюючи потребу концептуалізації цих змін і відповідних зсувів в ціннісній структурі національної ідентичності, об'єднання моральних авторитетів - Ініціативна група Першого грудня як духовні лідери української нації запропонувала систему ціннісних орієнтирів та принципи для багатьох особистих і колективних зусиль і виклала їх в Українській Хартії вільної людини (УХВЛ).

«Ми закликаємо кожного з вас, дорогі співвітчизники, до найскладнішої у нашому житті роботи: не чекати «золотого віку», не падати духом під тягарем неправди, не ховатися від світу і свого життя, а постійно робити особисті зусилля, які, віримо, принесуть добро Україні і утвердять нашу Державу як вільну країну вільних людей». Концепт Хартії формується навколо образу «вільної людини».

Вільна людина - свобідна особистість: «Людина прагне бути вільною, бо саме свобода надає смислу, гідності і цінності людському життю». Вільний і усвідомлений вибір жителя України на користь свободи, відповідальне використання людиною свободи для дієвого ствердження своєї ідентичності перетворюють особу на громадянина і українця. На основі цінностей свободи і гідності та інших ціннісних орієнтирах Хартії будується українська національна громадянська ідентичність вільної людини.

«Спроби створити ідентичність штучно втрачають свою силу, оскільки глибинні цінності людини неможливо нав’язати чи «задати» ззовні. Це набагато складніший процес, ніж просто «вибір», і він потребує глибокого занурення у власні цінності та досвід. Неможливо обрати місце народження, батьків, стать, національність, рідну мову. Штучна ідентичність, яка не пов'язана з реальним корінням, не здатна витримувати протиріччя та кризи, характерні для суспільства. Ідентичність, яка легко формується і змінюється — поверхнева і позбавлена внутрішньої опори, що створює нестабільність та кризу самосвідомості» [11].

Автори Української Хартії, згідно тексту, спиралися не тільки на свободу і гідність, а також на такі духовні цінності як українська мова, народні пісні, обряди, традиції та символи (прапор, герб, гімн),спільну історію, героїчні постаті, національні ідеали та гідність є визначальними цінностями української національної ідентичності. Як зазначав один з духовних натхненників Хартії Євген Сверстюк, в тексті закладена глибока емоція, внутрішнє відчуття себе частиною українського народу, незалежно від місця проживання чи громадянства. Любов до рідної землі та відповідальність за власну націю та державу. Обов’язковість участі в діях збереження та розвитку української нації як самобутньої спільноти. Усвідомлення себе як українця.

Історичні героїчні постаті є прикладами носіїв цінностей української національної, а тепер і громадянської ідентичності. Спробуємо означити які з них є актуальними для нас в часи війни.

«Іду на Ви !» легендарний вислів князя-полководця Святослава Ігоровича на означення проголошення воєнних дій своїм противникам — ультиматум про оголошення війни і початок військових дій, що підтверджується «Повістю временних літ». «И посылаше къ странамъ глаголя: «хочю на вы ити» [12], що свідчило про його шляхетність, чесність, безкомпромісність і готовність до відкритого протистояння. Натомість печенізький хан Куря не переймався шляхетністю та чесністю в бойових сутичках і вбив київського князя Святослава з засідки не попереджаючи про напад, коли князь повертався з невеликою кількістю воїнів до Києва з походу. Вся справа в традиціях, в ідентичності. Святослав, як князь русич - вікінг вважав обов’язковим вступити в бій лише після попередження ворога, а Куря як хан кочівників вважав за норму напасти без попередження з засідки.

Князь Святослав, його княжа гідність і воїнські вчинки, вислів «Іду на Ви » стали однією з перших цеглинок в побудові нашої ідентичності. «Бути воїном і лідером, з честю і гідністю» - з цього почався наш ріст від «русина» до «українця».

В часи Русі розпочалося протистояння на наших землях між об’єднаннями людей, лад яких спирався на взаємній повазі до гідності і відкритості особи як вільної людини, на

противагу ординськими цінностями: закритості, віроломності, цілковитій покорі владній особі, де життя особи належить володарю, хану, царю.

Бути воїном – це ціннісний орієнтир який не ввійшов в перелік цінностей УХВЛ, але як показали наступні події нашої історії, він є надважливим і пріоритетним в нашій ідентичності вільної людини. Спробую запропонувати список історичних постатей, які, завдяки успішним вчинкам у воїнській здатності, створили можливості для подальшого розвитку української національної громадянської ідентичності.

Князь Данило Галицький перший король Руси, засновник міста Львів. Його королівський титул зазначив Русь як європейську державу.

Князь Констянтин Острозький, великий гетьман литовський. Розбудував Острiг як культурну столицю Русі, застановив першу друкарню, школу малярства, перший вищий навчальний заклад на Русі - Острозьку академію.

Гетьман Петро Коношевич – Сагайдачний. Підтримав створення Києво-Братської колегії, православних братств, звоював Москву.

Богдан-Зеновій Хмельницький - гетьман Руси-України, засновник держави Війська Запорозького, козацької держави (Гетьманщини), очолив визвольну війну проти Речі Посполитої, відновив нашу державність, налагодив міжнародні відносини, створив військову та адміністративну структуру козацької держави.

Си́мон Петлю́ра - український державний, військовий та політичний діяч, генеральний секретар з військових справ Української Центральної Ради, Головний отаман військ УНР, ініціатор об'єднання УНР та ЗУНР, керував формуванням національної армії.

Не́стор Махно́ «батько Махно» - український політичний і військовий діяч анархістського спрямування, провідник селянського повстанського руху 1918—1921 років, засновник і командувач Революційної повстанської армії України, засновник і фактичний лідер Вільної території, видатний тактик ведення партизанської війни.

Степа́н Банде́ра - український політичний діяч, революціонер, один із радикальних та чільних ідеологів, практиків і теоретиків українського націоналістичного руху XX століття, голова Проводу ОУН-Б, лідер боротьби українського народу за державу Україна 1941-1959 рр.

Непоступливість і войовничість вказаних історичних постатей додають духовну воїнську складову в українську національну громадянську ідентичність на яких можна успішно виховувати молодь. Бути вільною людиною, це не тільки Бути господарем, але й Бути воїном.

Період бурхливого національного відродження, яке в котрий раз переживає Україна, істотно супроводжується зростанням інтересу до осмислення ролі духовних цінностей в

бутті народу. Саме це й зумовлює зростання інтересу у вітчизняній філософській, культурологічній, соціологічній, історичній думці тощо до різностороннього осмислення духовності народу, його споконвічних цінностей, оскільки це є однією із можливостей відновити зв'язки із минулим та визначити перспективи майбутнього. Отже, проблема формування системи цінностей є більш глибокою, ніж може здатися на перший погляд[13].

В період війни за державу важливо використовувати в освіті і відроджувати через культуру духовне значення постатей еліти нашої минувшини, котрі додали нам до ствердження пріоритетних цінностей спільної української ідентичності. Без усвідомлення значення їх вчинків ми не зможемо збудувати стійку державу.

Література:

1. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови. URL: https://9.slovaronline.com/3322-ідентичність
2. Філософський енциклопедичний словник URL: https://ia600206.us.archive.org/24/items/filosofskyi_entsyklop/filosofskyi_entsyklop.pdf
3. Явір Б. ІСКРА «Ідентичності». URL: https://zbruc.eu/node/29060
4. Національна ідентичність // Енциклопедія сучасної України / ред. кол.: І. М. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ. К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001-–2025.
5. Guibernau, Montserrat (2004-01). Anthony D. Smith on nations and national identity: a critical assessment. *Nations and Nationalism (англ.).* Т. 10, № 1-2. с. 125—141.
6. Лі, Юнмі (2012). Сучасна освіта, підручники та образ нації: політика, модернізація та націоналізм у корейській освіті . Routledge. С. 29.
7. Сміт Е. Д. Національна ідентичність / Е. Д. Сміт ; пер. з англ. П. Таращука. Київ : Основи, 1994. 224 с.
8. Закон України Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text
9. Рябчук М. Від Малоросії. *Інтернет-газета»Збруч»*. URL: https://zbruc.eu/node/100091
10. Грох М. Національна історія як конструкт: чеський виняток чи європейська норма? URL: https://www.historians.in.ua/index.php/en/dyskusiya/558-miroslav-hrokh-natsionalna-istoriia-iak-konstrukt-cheskyi-vyniatok-chy-ievropeiska-norma

11. Науменко Д. Чому неможливо сформувати ідентичність? URL: https://www.uadim.in.ua/post/chomu-nemozhlyvo-sformuvaty-identychnist

12. Повість врем'яних літ: Літопис (За Іпатським списком) / Пер. з давньоруської, післяслово, комент. В. В. Яременка. К.: Рад. письменник, 1990.558 с. Архів оригіналу URL: https://web.archive.org/web/20160325195020/http://litopys.org.ua/pvlyar/yar02.htm

13. О. А. Стасевська, кандидат філософських наук, доцент «Система цінностей як основа буття сучасного українського суспільства» *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. № 1 (20). 2014. С. 62

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

***Коваль О. В.*[1]**
студент спеціальності «Соціальна робота» кафедри психології та соціальної роботи
***Шуст Б. М.*[2]**
студент спеціальності «Соціальна робота» кафедри психології та соціальної роботи
[1,2] Західноукраїнський національний університет

Сучасне суспільство переживає період глобальних технологічних трансформацій, оскільки розвиток цифрових технологій формує модерні виклики для соціальної сфери. За даних умов узвичаєні методи соціальної роботи вже не завжди є результативними. Відповідно особливої актуальності набуває впровадження інноваційних підходів у дану сферу. Саме вони дозволяють підвищити якість соціальних послуг та забезпечити більш адресну допомогу потребуючим [1–4].

Інноваційність у соціальній роботі визначає впровадження нових форм, методів, технологій та стратегій діяльності соціального працівника. Вони спрямовані на підвищення ефективності допомоги людині чи групі людей [5–7].

Одним із найважливіших напрямів інновацій є цифровізація соціальної сфери, оскільки застосування ІКТ відкриває нові можливості як для фахівців, так і для клієнтів. Проте розвиток цифрових технологій ставить перед фахівцями нові виклики, які унеобхіднюють забезпечення конфіденційності даних, етичної комунікації в онлайн-середовищі та підвищення цифрової компетентності соціальних працівників. До інноваційних підходів соціальної роботи належить:

1. Міждисциплінарний підхід. Дозволяє розглянути людину як цілісну особистість, де враховуються як соціальні, психологічні, медико-правові аспекти у вирішенні її проблем.

2. Не менш важливу роль відіграє цифровізація соціальної роботи, оскільки використання ІКТ полегшує надання соціальних послуг. До них відносяться онлайн-консультування, мобільні застосунки для клієнтів соціальних служб, створення електронних баз даних сімей, осіб у складних життєвих обставинах та осіб переміщених внаслідок війни в Україні.

3. Індивідуаний підхід до клієнта шляхом створення персонального плану допомоги. Даний підхід дозволяє проаналізувати потреби людини, скоординувати роботу різних соціальних служб та здійснювати постійний моніторинг даної роботи.

4. Мультидисциплінарний підхід. Сутність його полягає в об’єднанні фахівців різних галузей (соціальних працівників, психологів, юристів та інших фахівців) для комплексного вирішення усіх проблем клієнта. Переваги даного підходу полягають у цілісності допомоги, узгодженості дій, ефективному використанні ресурсів.

Отже, інноваційні підходи у соціальній роботі є необхідним чинником ефективного реагування на нові виклики сучасності, по скільки сприяють уможливлюють результативний перехід від пасивної допомоги клієнту соціальних служб до розширення можливостей клієнта за впровадження у соціальній роботі моделі партнерства.

Література:

1. Вознюк Н. І. Цифровізація соціальної сфери: сучасний стан та напрями розвитку в Україні. Проблеми забезпечення прав і свобод людини : зб. матеріалів X Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 8 груд. 2023 р.) / уклад. Л. М. Джурак. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. С. 165–167.
2. Канівець А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в системі вищої освіти.Соціальна робота: виклики сьогодення : збірник наукових праць за матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції (13-14 трав. 2021 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 210–214.
3. Кривоконь Н. Підготовка соціальних працівників для системи соціального захисту населення. Соціальна політика і соціальна робота. 2020. №3. С. 87–91.
4. Ребуха Л. З. Необхідність інтеграції цифрової освіти у вищу школу: виклики та можливості. Інноваційні підходи до розвитку технологій та економіки: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Свалява, Україна, 28 черв. 2024 р.). Свалява, 2024. С. 251–254.
5. Салата Н. Дослідження питань цифровізації соціального обслуговування в Україні. Соціальна робота та соціальна освіта. 2023. Вип. 2(11). С. 308–315.
6. Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, курсантів та молодих вчених, 15 листопада 2024 р.; [за ред.: Нагірняка М.Я.]. Львів : ЛДУ БЖД, 2024. 118 с.
7. Sakharuk, Y. P. Сучасні підходи до соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами в умовах воєнного стану. *Публічне управління та соціальна робота.* 2024. №2. С. 72–79.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Ковтун А.Ю.
доктор філософії, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, olegkovtyn2010@ukr.net

У межах соціалізації діти з аутистичним спектром зіштовхуються з численними аспектами в середовищі, що їх оточує. До них належать архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, психологічні та комунікаційні перешкоди (упередження, стереотипи, недооцінка рідної мови сім'ї учня тощо). Вони ускладнюють повноцінну участь дитини в освітньому процесі, тому одним із ключових завдань інклюзивної освіти є своєчасне виявлення та їх усунення.

Основними принципами роботи педагога з дітьми з ООП є: сприйняття таких учнів як рівноправних членів колективу; залучення їх до спільних видів діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей; участь у колективних формах навчання та позашкільних заходах.

Процес соціалізації дитини з особливими потребами передбачає розвиток її інтелектуальної, мовленнєвої та емоційної сфер; допомогу в подоланні соціально-педагогічних труднощів; формування позитивної Я-концепції; розвиток моральних якостей, навичок співпраці та соціальної активності. У нормативних документах, зокрема в Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, освітні труднощі визначаються як чинники, що впливають на ефективність навчального процесу та рівень досягнень учнів. Виокремлюють п'ять основних категорій освітніх труднощів: інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні та соціоадаптаційні.

Соціоадаптаційні труднощі, що охоплюють особистісні й середовищні аспекти, є найвищим рівнем у зазначеній ієрархії, оскільки вони визначають якість взаємодії дитини з соціальним середовищем. Ієрархічний підхід ґрунтується на біопсихосоціальній моделі розвитку дитини (ВООЗ), де взаємозалежність біологічних, психологічних і соціальних чинників розглядається комплексно.

Рівень соціалізації дитини залежить не лише від психофізіологічних особливостей, а й від зовнішніх умов – виховання в родині, наявності підтримки з боку однолітків, педагогічного впливу. Нижчими ієрархічними рівнями є інтелектуальні, сенсорні, моторні та

фізичні труднощі; середній рівень становлять навчальні труднощі, що ґрунтуються на попередніх і визначають здатність до засвоєння діяльності.

Однією з актуальних тенденцій сучасної освіти є розширення інклюзивного навчання для дітей із труднощами соціальної адаптації. Це поняття має багатовимірний характер і проявляється у трьох ключових сферах: соціальна взаємодія, комунікація та поведінкові прояви. Труднощі соціально-емоційної взаємодії зумовлюються проблемами у розумінні контексту ситуації, емоцій, почуттів та мотивів поведінки інших людей. Дитині з ООП складно аналізувати наслідки своїх дій, дотримуватися інструкцій дорослих, а також налагоджувати контакт із однолітками через обмежений арсенал комунікативних засобів.

Соціальна комунікація, як основа взаємодії, передбачає володіння мовленнєвими навичками – умінням ставити запитання, відповідати, вести діалог, інтерпретувати інструкції. Діти з типовим розвитком стають для дітей з ООП(аутистів) важливими моделями для наслідування, що сприяє формуванню соціальних умінь (Г. Дичев, А.Ковтун, В. Медведєва та ін.).

Дефіцит соціальної комунікації проявляється у порушенні вербальних і невербальних форм спілкування: уникання зорового контакту, відсутності міміки, складнощах у розумінні жестів. Аналіз рівня розвитку комунікації передбачає спостереження за мовленнєвою активністю дитини, використанням займенників, інтонацій, невербальних сигналів, умінням ініціювати розмову, вітатися та відповідати на звернення. Навичка вважається сформованою лише тоді, коли дитина здатна застосовувати її в різних соціальних ситуаціях.

Іншим важливим аспектом соціалізації є негативна поведінка – агресія, істерики, аутостимуляція, соціально неприйнятні дії. Часто така поведінка є наслідком труднощів адаптації до змін, прагнення уникнути вимог або привернути увагу. В окремих випадках стереотипна поведінка набуває самостимулювального характеру – дитина використовує зорові, слухові, тактильні, вестибулярні чи інші сенсорні способи самозаспокоєння.

Раптове припинення стереотипної поведінки може бути шкідливим, тому фахівці радять поступову заміну таких дій безпечнішими альтернативами, які забезпечують подібний сенсорний ефект (наприклад, використання жувальних підвісок замість кусання пальців).

Соціальні аспекти адаптації значною мірою впливають на перебіг навчального процесу та засвоєння знань. Для їх подолання доцільно визначати зону актуального та найближчого розвитку дитини, що лежать в основі індивідуальної програми розвитку (ІПР) і координують роботу мультидисциплінарної команди.

Діагностика соціальних труднощів передбачає аналіз рівня розвитку таких умінь: формування запитань, здатність до сприйняття, ведення діалогу, правильне вітання, наявність невербальних засобів і прагматичних аспектів комунікації. Також оцінюються

навички соціальної взаємодії, гри, усвідомлення себе та інших, уміння вирішувати проблеми й встановлювати дружні стосунки.

Поведінкові аспекти аналізуються за показниками гнучкості, рівня стереотипності, наявності нав'язливих дій, сенсорної чутливості та функцій поведінки. Зміни в середовищі дитини здійснюються індивідуально, у співпраці з педагогами, психологами, ерготерапевтами, лікарями. Рівень соціальних стосунків у дитячих колективах значною мірою залежить від якості педагогічного супроводу. Компетентний психолого-педагогічний вплив має спрямовуватись не лише на когнітивний розвиток, а й на становлення особистості як активного учасника соціальної взаємодії. При плануванні підтримки важливо враховувати варіативність освітніх маршрутів, зумовлену типом порушення, засобами реабілітації, потребами сім'ї та індивідуальними можливостями дитини.

Мінімізація соціоадаптаційних труднощів дітей - аутистів передбачає своєчасне виявлення проявів у таких сферах, як соціальна взаємодія, комунікація та поведінка. Підтримка бажаних форм поведінки й розвиток соціальних навичок сприяють формуванню у дитини прийнятних способів задоволення потреб і підвищують ефективність научуваності та навчання.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РИЗИКИ ТА ПЕРЕВАГИ

Ковтун О.В.
викладач іноземної філології КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» ДОР

У XXI столітті глобальні освітні процеси дедалі частіше інтегрують високі технології, що суттєво змінює традиційну модель навчання. Особливу увагу привертає використання штучного інтелекту (ШІ), який поступово трансформує підходи до викладання іноземних мов, зокрема англійської. В умовах дистанційного та змішаного навчання, коли персоналізація, доступність та гнучкість стають ключовими вимогами до освітнього процесу, цифрові інструменти на основі ШІ набувають особливої актуальності.

Метою цієї статті є аналіз переваг і ризиків впровадження ШІ у процес викладання англійської мови, а також обґрунтування доцільності його використання у педагогічній практиці.

Переваги використання ШІ у вивченні англійської мови: Існує багато переваг використання ШІ в освітньому процесі. Серед них можемо розглянути:

Інтерактивний та цікавий контент. Програми зі штучним інтелектом часто надають доступ до інтерактивних вправ, ігор та симуляцій, які роблять навчання ефективнішим та веселішим. Цей підхід особливо корисний для вивчення англійської мови онлайн, оскільки він зацікавлює та мотивує студентів.

Вивчення англійської мови з AI може охоплювати, зокрема: відео; аудіо; анімацію; інтеграцію ігрових елементів; симуляцію реальних розмов з носіями мови; адаптивні вікторини; сторітелінг; VR і доповнену реальність.

Власне, інтерактивний контент та вправи, що імітують реальні життєві сценарії, допомагають застосовувати мовні навички в практичному контексті. Такий спосіб навчання є досить ефективним, оскільки залучає в роботу різні органи чуття і заохочує активно вивчати англійську мову.

Індивідуалізація та персоналізація навчання. Системи на основі ШІ здатні адаптувати навчальні завдання до рівня підготовки, темпу сприйняття та стилю навчання конкретного студента. Наприклад, платформи Duolingo, LingQ, Quillionz застосовують алгоритми машинного навчання для формування персоналізованих планів навчання.

Підвищення мовної практики . Сучасні мовні моделі, зокрема ChatGPT, Replika або Speak AI, надають студентам можливість взаємодіяти з віртуальними співрозмовниками в режимі реального часу. Такі інструменти сприяють розвитку навичок усного мовлення та аудіювання за умов обмеженого живого спілкування. Технологія розпізнавання мовлення

штучним інтелектом значно покращує процес вивчення та удосконалення розмовних навичок.

Завдяки цьому студенти можуть працювати над конкретними складними моментами, поступово покращуючи точність і плавність вимови.

Дуже зручно, що така технологія може бути впроваджена в різні інтерактивні вправи: читання уривків вголос, повторення фраз або участь в імітованих розмовах.

Таким чином, розпізнавання мовлення є потужним інструментом у сфері онлайн-вивчення англійської мови. Вона пропонує студентам високоефективний спосіб практикувати й вдосконалювати свою вимову, що значно підвищує загальний рівень володіння мовою і впевненість у спілкуванні.

Автоматизація перевірки знань. ШІ дає змогу автоматично перевіряти граматику, лексику, синтаксис, структуру письмових завдань. Наприклад, Grammarly або Write & Improve від Cambridge English допомагають покращити якість письмового мовлення, надаючи рекомендації та зворотний зв’язок.

Мотивація до навчання. Використання сучасних технологій підвищує інтерес до навчання, особливо серед покоління Z, яке звикло до цифрового контенту, гейміфікації та інтерактивності.

Ризики впровадження ШІ у викладанні англійської мови. Поверхневість засвоєння матеріалу. Залежність від інструментів ШІ може призвести до зниження когнітивного навантаження: студенти більше покладаються на автоматичні підказки, ніж на самостійний аналіз або мовну рефлексію.

Помилки у відповідях та контенті. ШІ не завжди надає точні або коректні відповіді. Навіть найсучасніші мовні моделі можуть допускати змістовні та граматичні помилки, особливо у складних темах або міжкультурних контекстах. Це вимагає участі викладача як фасилітатора процесу навчання.

Академічна недоброчесність. Зростає ризик академічних порушень — студенти можуть використовувати генератори тексту для створення творів, перекладів, есе без належного осмислення. Це знецінює результати навчання і потребує нових підходів до оцінювання.

Необхідність цифрової грамотності. Для ефективного використання ШІ як викладач, так і студент мають володіти відповідними технічними навичками. Це створює певний бар’єр, особливо в умовах нерівного доступу до цифрових ресурсів.

Неможливість критичного аналізу. ChatGPT не здатний оцінювати правдивість чи якість інформації. Він лише генерує відповіді на основі раніше навченої бази даних, яка не завжди є повною або оновленою.

Контекстуальні помилки. Модель може не зрозуміти запит або контекст питання. Це призводить до спрощення, перебільшення або неправильного трактування інформації.

Імовірність генерування вигаданої інформації. У деяких випадках ChatGPT може створювати так звані «галюцинації» — відповіді, які звучать правдоподібно, але є неправдивими. Це може стосуватися дат, історичних фактів, термінів.

Відсутність гарантії абсолютної точності. ChatGPT створений для генерації текстів на основі ймовірності відповідності певним даним, але це не означає, що він завжди має рацію.

Перспективи та рекомендації. Використання ШІ в освітньому процесі має бути педагогічно обґрунтованим. Необхідно розглядати такі технології не як заміну викладача, а як інструмент підтримки навчання. Варто впроваджувати навчальні програми з цифрової грамотності для всіх учасників освітнього процесу, запроваджувати нові формати оцінювання, орієнтовані на продуктивну діяльність, критичне мислення та мовну креативність.

Також важливо розробити етичні рамки використання ШІ в освіті, які б забезпечували академічну доброчесність і відповідальне ставлення до технологій.

Висновки. Штучний інтелект має значний потенціал для покращення якості викладання англійської мови, однак ефективність його використання залежить від виваженого педагогічного підходу. Технології не можуть замінити людський компонент у навчанні, але можуть стати потужним інструментом для розвитку мовних компетентностей за умови усвідомленого та етичного застосування.

Література:

1. Kukulska-Hulme A. (2020). Artificial Intelligence and Language Learning: What the Research Says. *The Language Learning Journal*. 48(2), 123–135.
2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.
3. Meurers D., Ziai R. (2021). Natural Language Processing for Intelligent Language Tutoring Systems. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 126–144.
4. Zhang, B. et al. (2023). AI-assisted Writing and Its Educational Implications. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(1), 52–65.
5. Як AI допомагає вивчати англійську мову? Переваги та способи використання штучного інтелекту. URL: https://www.education.ua/blog/48307/ (Дата звернення 24.07.2025).
6. Як вивчати англійську з ChatGPT: креативний підхід до занять. URL: https://cambridge.ua/uk/blog/kak-yzuchat-anglyjskyj-s-chatgpt/. (Дата звернення 24.07.2025).

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Колесник Л. Д.
викладач математики Берестинського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, ludmilakolesnik1956@gmail.com

Упровадження нових стандартів до змісту математичної освіти сприяє підвищенню розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості.

Створення необхідних умов для розвитку творчих здібностей у здобувачів освіти визначається застосуванням в освітньому процесі таких активних форм і методів навчання, які б сприяли розвитку критичного, творчого мислення, уяви.

Розвиток творчих здібностей у здобувачів освіти у процесі дослідницької діяльності є однією з основних складових сучасної освіти.

Різні аспекти дослідницької діяльності розглядалися в працях сучасних учених, які з'ясували важливість дослідницької діяльності в становленні особистості та визначили способи організації такої діяльності: А. Альбрехт, К. Баханова, С. Васильєва, В. Гнєдашева, В. Голобородька, О. Чашечникова.

Над розв'язанням проблеми розвитку навиків дослідницької діяльності здобувачів освіти працювали: В. Андреєв, Л. Вищневська, В. Гнєдашев, Л. Кривенко, Л. Левченко, М. Левін та інші.

Організацію дослідницької діяльності здобувачів освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу під час вивчення математики розглянула С. Васильєва. Формування навчально-дослідницьких умінь здобувачів освіти на заняттях з математики дослідила Л. Голодюк. Навички формування дослідницьких умінь здобувачів освіти у процесі розв'язування математичних задач із параметрами в своїх напрацюваннях показала А. Карлащук.

Проблемі розвитку дослідницьких здібностей особистості присвячено значну кількість досліджень педагогів та психологів, але, враховуючи особливості вивчення математики в новій українській школі, це питання вимагає доповнення, додаткового дослідження.

Мету, яку переслідують в дослідницькій діяльності здобувачі освіти – це оволодіння необхідними сучасними навичками, використовуючи наявні знання, уміння, навички, розвиваючи дослідницький тип мислення, вміння самостійно здобувати нові знання. Навчально-дослідницьку діяльність здобувачів освіти організовує викладач, використовуючи різноманітні форми, дидактичні засоби, користуючись якими встановлюються узагальнені способи розв'язання математичних задач.

Предметна математична компетентність в здобувачів освіти формується за допомогою визначення змісту необхідних компонентів навчально-дослідницького завдання:

–складання узагальнюючих таблиць, схем;

–виділення алгоритму методу розв’язування;

–встановлення властивостей фігур;

–завдання на моделювання;

–розробка алгоритмічних порад;

–дослідження властивостей фігур.

Необхідною умовою формування в здобувачів освіти навчально-дослідницьких здібностей є використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійні засоби, програмні засоби GRAN, GRAN 1, GRAN 2, Advanced Grapher, GeoGebra), які сприяють можливості розв’язувати творчі та нестандартні задачі; унаочненню змісту математичного матеріалу; створенню комп’ютерних моделей.

Для формування розвитку творчих дослідницьких здібностей здобувачів освіти у процесі вивчення математики доцільно долучати їх до участі в організації та проведенні: лекцій, навчальних досліджень, екскурсій, навчальних конференцій, консультацій.

Різні форми організації навчання математики сприяють: оволодінню здобувачами освіти необхідними методами творчої діяльності; розвитку навичок працювати в команді; самостійно здобувати нові знання.

Успішна реалізація розвитку творчих здібностей у здобувачів освіти у процесі дослідницької діяльності потребує високого рівня педагогічної майстерності, інноваційного мислення викладача та створення адаптивного, відкритого до креативу освітнього середовища.

Література:

1. Васильєва С. В. Науково-дослідницька діяльність учнів в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* . 2016. №2. с. 196-202.

2. Чашечникова О. С. Специфіка використання організаційних форм та методів навчання математики з метою розвитку творчого мислення учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. №5(31). с. 188-197.

ДОСВІД МІЖНАРОДНОГО ОНЛАЙН СТАЖУВАННЯ В РАМКАХ ПРОЄКТУ ERASMUS+ «VET PARTNERSHIP FOR GREEN AND SMART ELECTRICITY IN BUILDING»

Колодійчук Л.С.
кандидат педагогічних наук, доцент завідувач кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання, ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»
kollub@ukr.net

Європейська галузь електричної інженерії потребує фахівців із новими компетенціями, не лише технічними знаннями та вміннями у сфері проектування та експлуатації електроустановок і систем, але й з ВДЕ та «розумного» будівництва, розвинених «м'яких» навичок, міжособистісних та управлінських відносин. Це пов’язано з тим, що зміна підходів до розвитку енергетики зумовила імплементацію Європейської «зеленої угоди» (European Green Deal»), дорожньої карти Європи, яка ставить за мету – стати першим кліматично нейтральним континентом до 2050 року. У цьому контексті, *с*учасна освіта вимагає постійного оновлення знань та навичок, особливо в галузях, пов'язаних із технологічними інноваціями та екологічною стійкістю.

Міжнародні проєкти стають ключовим інструментом для підвищення кваліфікації викладачів та студентів, розширюючи межі співпраці та обміну досвідом. Одним із таких проєктів є ERASMUS+ «VET Partnership For Green and Smart Electricity in Building» (Нові навички для використання екологічної та «розумної» електроенергії у будівлях**),** спрямований на розвиток електротехнічної освіти у сфері зеленої та розумної електроенергетики. У рамках цього проєкту завідувач кафедри «Електротехнологій та експлуатації енергообладнання» Колодійчук Любомир Семенович взяв участь у міжнародному онлайн стажуванні, основна мета якого полягала в опануванні сучасних технологій та підходів до інтеграції екологічно чистих та енергоефективних рішень.



Ініціатором заходу виступав Софіївський енергетичний центр разом із низкою європейських університетів і установ Болгарії, Туреччини, України, Вірменії, Грузії та Албанії, які беруть участь у проєкті.

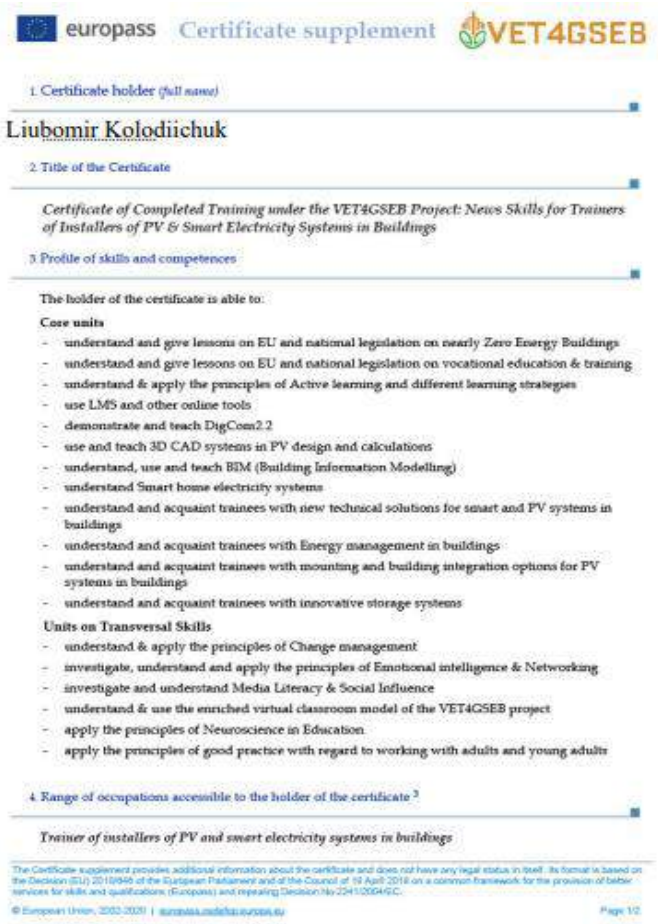
Програма стажування була поділена на 5 тематичних модулів, кожен з яких висвітлював певний аспект сучасної електроенергетики та будівельних технологій. Ключові аспекти модулів охоплювали:

1. Інформацію про проект.
2. М’які навички.
3. Цифрові навички.
4. Нові технології для інтелектуальних і PV (фотоелектричних) систем у будівлях (відновлювані джерела енергії, встановлення сонячних панелей та інсталяційні процеси).
5. Нові методи та практики.

Метод підготовки в рамках проєкту передбачав використання платформи електронного навчання «VET4GSEB» із застосуванням скрінкастів, відео матеріалів, інтерактивних презентацій, модульного та фінального тестувань, що дозволило вивчати матеріали у зручному темпі.

Завершення курсу передбачало отримання Сертифікату з додатком «**Europass»** (за умови прослуховування понад 80% лекцій і успішне складання всіх модулів та фінального тесту. Навчальне навантаження курсу становить 2 кредити ЄКТС, що відповідає 60 годинам навчання. Завідувач кафедри Колодійчук Л.С. отримав унікальну можливість взяти участь у стажуванні і стати власником міжнародного сертифікату «**Europass»**.





europass Certificate supplement VET4GSEB

1. Certificate holder (full name)

Liubomir Kolodiichuk

2. Title of the Certificate

Certificate of Completed Training under the VET4GSEB Project: News Skills for Trainers of Installers of PV & Smart Electricity Systems in Buildings

3. Profile of skills and competences

The holder of the certificate is able to:

Core units

- understand and give lessons on EU and national legislation on nearly Zero Energy Buildings
- understand and give lessons on EU and national legislation on vocational education & training
- understand & apply the principles of Active learning and different learning strategies
- use LMS and other online tools
- demonstrate and teach DigComp2.2
- use and teach 3D CAD systems in PV design and calculations
- understand, use and teach BIM (Building Information Modelling)
- understand Smart home electricity systems
- understand and acquaint trainees with new technical solutions for smart and PV systems in buildings
- understand and acquaint trainees with Energy management in buildings
- understand and acquaint trainees with mounting and building integration options for PV systems in buildings
- understand and acquaint trainees with innovative storage systems

Units on Transversal Skills

- understand & apply the principles of Change management
- investigate, understand and apply the principles of Emotional intelligence & Networking
- investigate and understand Media Literacy & Social Influence
- understand & use the enriched virtual classroom model of the VET4GSEB project
- apply the principles of Neuroscience in Education
- apply the principles of good practice with regard to working with adults and young adults

4. Range of occupations accessible to the holder of the certificate [3]

Trainer of installers of PV and smart electricity systems in buildings

The Certificate supplement provides additional information about the certificate and does not have any legal status in itself. Its format is based on the Decision (EU) 2018/646 of the European Parliament and of the Council of 18 April 2018 on a common framework for the provision of better services for skills and qualifications (Europass) and repealing Decision No 2241/2004/EC.

© European Union, 2002-2020 | europass.cedefop.europa.eu Page 1/2

Реалізація завдань проєкту дозволить національним провайдерам професійно-технічної освіти оновити практику та програми навчання, за рахунок адаптованих, інноваційних та технічних рішень у сфері фотоелектричних та «розумних» електричних систем у будівлях. Адже світові тенденції у сфері енергетики з кожним роком все більше спрямовані на впровадження енергоефективних технологій, які не тільки сприяють економії ресурсів, але й мінімізують негативний вплив на довкілля. У зв’язку з цим освіта зобов'язана швидко адаптуватися до сучасних вимог і готувати фахівців, здатних працювати з інноваційними рішеннями в галузі зеленої та розумної електроенергетики.

Література:

1. Навчальна платформа VET4GSEB. URL: vet4gseb.eu/ (дата звернення: 29.09.2025).

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФІЗИЧНЕ ЗДОРОВ'Я УЧНІВСТВА В УМОВАХ STEM-ОСВІТИ

Колодійчук О.Я.
кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри змісту і методик навчальних предметів ТОКІППО, oleh71kolod@gmail.com

В умовах реалізації Нової української школи (НУШ) значно зросла увага до формування в учнів ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідають математична компетентність і компетентності у галузі природничих наук, техніки та технологій. Саме тому STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) поступово інтегрується в освітній процес, що знайшло відображення у Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р, яким схвалено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Реалізація STEM-підходу в освітньому процесі передбачає проєктно-орієнтоване навчання, активну взаємодію учнів із технікою, інструментами, лабораторним обладнанням та цифровими технологіями [4].

Проте запровадження STEM-освіти вимагає комплексного підходу, який охоплює не лише методичне й матеріально-технічне забезпечення, а й прогнозування та мінімізацію ризиків, пов'язаних із безпекою та збереженням здоров'я учасників освітнього процесу.

Серед потенційних небезпек, характерних для STEM-лабораторій, доцільно виокремити такі: фізичні ризики у процесі виконання практичних завдань, порушення санітарно-гігієнічних норм, фізичне перевантаження, психоемоційне напруження та перевтому, ризики для цифрової безпеки, недотримання принципів інклюзивності.

Однією з характерних рис STEM-підходу є залучення учнівства до практичної діяльності з використанням вимірювального, електронного та лабораторного обладнання, інструментів і матеріалів, що потребують підвищеної обережності. Відтак у ході занять існують ризики несприятливого впливу освітнього середовища на фізичне здоров'я здобувачів освіти.

Зокрема, при застосуванні інструментів для виконання монтажних робіт (таких як викрутки, плоскогубці, бокорізи, круглогубці, ножі – звичайні та канцелярські, гвинтові стяжки, шестигранні й гайкові ключі, молотки, пінцети тощо) можуть виникати такі ризики:

1. Механічні ушкодження:

–порізи й проколи у процесі використання ножів (канцелярських й звичайних), бокорізів, гострих елементів різних інструментів;

–удари по руках/пальцях під час роботи молотком;

–ушкодження внаслідок стиснення пальців або м'яких тканин плоскогубцями,

лещатами, стяжками;

–травмування очей та обличчя дрібними деталями або осколками, які можуть вилітати у ході роботи з інструментами.

2. Надмірні м'язово-скелетні навантаження: перенапруження м'язів, що забезпечують дрібну моторику (особливо у разі тривалих або неправильних маніпуляцій, у незручній робочій позі, а також за умови повторюваних рухів); напруження суглобів кисті рук.

3. Електротравми: під час робіт, пов'язаних із підключенням до електричних схем, особливо коли використовують металеві інструменти, що не мають належної ізоляції.

У процесі роботи з вимірювальними інструментами та устаткуванням, зокрема мультиметрами, осцилографами, термометрами, пірометрами, цифровими датчиками для Arduino, Raspberry Pi, Micro:bit та іншими, можливі такі ризики: ураження електричним струмом, особливо при вимірюванні напруги або струму на відкритих ділянках схем без захисної ізоляції; опіки спричинені контактом з гарячими поверхнями чи компонентами пірометрів або термодатчиків; зорове перенапруження у ході роботи з дрібними елементами дисплеїв або при тривалому використанні екранів чи індикаторів.

При застосуванні електроінструментів (дрилів, паяльників, клейових пістолетів тощо) існує ймовірність таких ризиків: ураження електричним струмом під час використання інструменту з несправними кабелями чи пошкодженою ізоляцією; опіки шкіри сильно нагрітими частинами паяльника, клейового пістолета або дрилі (наприклад, нагрітим свердлом); контакт з розплавленим клеєм або розігрітою деталлю; потрапляння ошурків (металу, дерева, пластику) в очі; перенавантаження м'язів і суглобів рук через неправильну позу або тривале використання інструментів.

У процесі експлуатації комп'ютерного та електронного обладнання (зокрема для моделювання, керування пристроями, опрацювання даних і проведення експериментів) доцільно виокремити такі небезпеки: ураження електричним струмом – спричинені підключенням живлення до відкритих елементів без належної ізоляції чи неналежного / відсутнього заземлення; термічні опіки – у результаті контакту з поверхнею перегрітих компонентів (мікросхем, стабілізаторів напруги, драйверів, тощо); зорове перенавантаження – за умови тривалої роботи за екраном або нераціональної організації робочого місця (недостатнє освітлення, незручна поза, неправильне розміщення монітора, висота столу невідповідна росту здобувача освіти тощо); порушення постави, біль у спині та шиї – зумовлені тривалим перебуванням у незручній робочій позі.

Потенційні ризики під час використання 3D-принтерів (для виготовлення фізичних моделей і прототипів) такі:

–ураження електричним струмом – можливе при контакті з відкритими елементами

електроживлення або у разі несправності пристрою;

– опіки – викликані доторканням до нагрітих частин принтера (екструдер, платформа);

– отруєння шкідливими випарами – внаслідок нагрівання деяких полімерів (особливо ABS-пластику), що виділяють леткі органічні сполуки; ризик підвищується за недостатньої вентиляції;

– механічні травми – при необережному втручанні в механізм, що рухається (наприклад, рухома платформа, осі, екструдер);

– опіки або задимлення через займання матеріалів – у разі перегріву або використання нестандартних/неякісних філаментів;

– алергічні реакції або подразнення шкіри – у випадку контакту з деякими видами філаментів, смол або хімічних розчинників (для остаточної обробки);

– порушення слуху, втома, роздратування – у результаті підвищеного шумового навантаження при тривалому друці, зокрема на моделях без шумоізоляції;

– порушення зору або концентрації уваги – внаслідок тривалого візуального контролю за процесом друку без перерв.

За умови регулярного використання хімічних та полімерних матеріалів (наприклад, клеїв, пластика, інших лабораторних хімічних речовин) існує загроза виникнення таких негативних наслідків:

1. Хімічні ризики:

– отруєння (інгаляційне або контактне) при вдиханні парів або випадковому потраплянні речовин у організм;

– подразнення шкіри, слизових оболонок або очей, спричинене прямим контактом;

– алергічні реакції (на ароматизатори, барвники, розчинники, затверджувачі тощо);

– хімічні опіки під час порушення правил безпеки (особливо з кислотами, лугами, клеями на основі розчинників).

2. Фізичні та термічні ризики:

– займання або вибухонебезпека, якщо використовуються леткі або горючі речовини (наприклад, ацетон, етанол, полімерні смоли);

– опіки при нагріванні або використанні хімічних реакцій із виділенням тепла.

3. Токсикологічні ризики (довготривалий вплив):

– накопичувальна дія токсичних речовин у разі регулярного контакту (навіть у малих дозах);

– погіршення зору, дихання, концентрації уваги, якщо учні працюють у непровітрюваних приміщеннях із токсичними випарами протягом тривалого часу;

– порушення репродуктивного здоров'я (деякі клеї або полімери мають канцерогенні або мутагенні домішки).

У контексті стрімкого впровадження цифрових та інноваційних технологій в освітній процес, зокрема в рамках STEM-освіти, спостерігається значне зростання використання різноманітного електронного обладнання. До нього належать комп'ютери, ноутбуки, Wi-Fi-пристрої, мобільні термінали, інтерактивні панелі (smartboard), планшети, сенсорні дисплеї, системи голосування (clicker), мультимедійні проєктори, телевізори, аудіосистеми, 3D-принтери, принтери, копіювальні апарати, сканери та безпровідні гарнітури Bluetooth. Важливо зазначити, що активне впровадження цих технологій підвищує ефективність освітнього процесу, сприяє реалізації інтерактивних методик навчання, розвитку цифрової та інженерної грамотності здобувачів освіти, формуванню навичок роботи з інноваційними технологіями, забезпечує доступ до інтерактивного навчального контенту та створює комфортне навчальне середовище. Водночас виникає актуальне питання гігієнічної безпеки освітнього середовища, оскільки експлуатація електронної техніки супроводжується електромагнітним випромінюванням (ЕМВ), контроль за рівнями якого є необхідною умовою забезпечення безпечних умов навчання [2].

Симптоми, які можуть свідчити про вплив електромагнітного випромінювання (ЕМВ) на здобувача освіти, включають:

– запаморочення, поява світлових спалахів та відчуття поколювання або болю при стимуляції нервів, що зумовлено впливом ЕМВ на нервові рецептори та провідність нервових імпульсів;

– нагрівання тканин тіла та потенційне пошкодження органів і тканин, спричинене термічним ефектом електромагнітного випромінювання, особливо за умови тривалого перебування у зонах високої інтенсивності [1];

– гострі та хронічні порушення фізіологічних функцій організму, підвищений ризик розвитку загальних захворювань, а також захворювань органів дихання та травлення, що пов'язано з реакцією організму на стрес та дисбаланс обміну речовин;

– зміни в діяльності нервової та серцево-судинної системи, зокрема загальна слабкість, підвищена втомлюваність, порушення сну, головний біль та біль у ділянці серця, обумовлені впливом ЕМВ на нейрогуморальну регуляцію та функціональний стан серцево-судинної системи;

– порушення роботи окремих органів – шлунку, печінки, підшлункової залози; погіршення харчових та статевих рефлексів; зміни складу крові та клітинні порушення, що пояснюється впливом ЕМВ на метаболічні процеси та регуляцію обміну речовин;

–зміни частоти пульсу та артеріального тиску, що виникають внаслідок впливу ЕМВ на автономну нервову систему;

–трофічні явища (випадіння волосся, ламкість нігтів), пов’язані з порушенням процесів регенерації тканин та мікроциркуляції;

–порушення зору, що відзначаються у деяких здобувачів освіти, і можуть бути обумовлені прямим впливом ЕМВ [3].

Література:

1. Аналіз впливу електромагнітного випромінювання на здоров’я людини. *Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Закарпатської області.* 2024. URL: https://nmc.dsns.gov.ua/zk/news/ostanni-novini/analiz-vplivu-elektromagnitnogo-viprominiuvannia-na-zdorovia-liudini?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.09.2025).

2. Державні санітарні норми та правила при роботі з джерелами електромагнітних полів : ДСанПіН 3.3.6.096-2002. *Офіційний портал Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/z0203-03 (дата звернення: 23.09.2025).

3. Литвин В. Негативний вплив електромагнітних полів на людину. *Охорона праці та пожежна безпека*. URL: https://oppb.com.ua/articles/negatyvnyy-vplyv-elektromagnitnyh-poliv-na-lyudynu (дата звернення: 24.09.2025).

4. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від *05 серпня 2020 р*. *№ 960-р*. *Офіційний портал Верховної Ради України.* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 24.09.2025).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Комаринський Ю.В.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти ОНП «Початкова освіта. Дитяча психологія» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, yuriykomarynskyy5@gmail.com

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку початкової освіти в Україні одним із важливих завдань початкової школи є створення психолого-педагогічних умов для засвоєння дитиною не лише знань, а й формування уміння мислити самостійно і творчо. Молодший шкільний вік, який охоплює період життя дитини від 6 до 10 років, є сензитивним етапом для розвитку креативності завдяки активному становленню творчої уяви, емоційно-вольової сфери та пізнавальної мотивації учіння. В українському освітньому середовищі потреба формування творчої особистості, розвитку в школяра креативності, творчих здібностей окреслена у концепції Нової української школи [4]. Водночас практика початкової школи нерідко фокусується на відтворенні зразків, виконанні навчальних завдань репродуктивного характеру, що звужує простір для вияву учнем творчих ініціатив. З огляду на це, дослідження психолого-педагогічних засобів розвитку творчих здібностей молодших школярів є актуальним і необхідним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні засади розвитку і формування особистості дитини у молодшому шкільному віці ґрунтовно висвітлені у працях українських учених, зокрема Г.С. Костюка [1], який підкреслював взаємозв'язок навчально-виховного процесу і психічного розвитку особистості, та С.Д. Максименка [2], який досліджував розвиток пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці. Проблематика творчості й формування креативної особистості в українській психології представлена працями В.О. Моляко та О.Л. Музики, де обґрунтовано структурні компоненти та ознаки прояву творчих здібностей, виокремлено умови їх розвитку і формування [3]. У дидактиці початкової школи питання організації творчого освітнього середовища системно розкрито в роботах О.Я. Савченко [5]. Водночас недостатньо висвітленою залишається проблема використання ефективних методичних засобів для розвитку креативності учнів на уроці, що й визначило фокус нашого дослідження.

Метою статті є теоретичний аналіз психологічних особливостей розвитку творчих здібностей у молодших школярів та обґрунтування психолого-педагогічних засобів і прийомів, що сприяють їхньому формуванню на уроках в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення та аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що творчі здібності розглядаються як інтегральна властивість особистості, яка передбачає поєднання творчої уяви, дивергентного мислення, гнучкості, оригінальності, що забезпечують створення нових ідей, нестандартних рішень та способів дій на рівні вікових можливостей дитини [2; 3]. Серед ключових психологічних чинників розвитку творчих здібностей у молодших школярів учені виокремлюють допитливість, пізнавальну мотивацію, позитивний емоційний стиль спілкування та педагогічної взаємодії з дорослими. Важливо створювати сприятливе розвивальне середовище в сім'ї та закладах освіти й підтримувати внутрішню позицію школяра як активного суб'єкта навчальної діяльності [1].

З огляду на дидактичні ідеї педагогів (Н.М. Бібік, О.Я. Савченко та ін.) й концептуальні засади Нової української школи, у початкових класах для розвитку творчих здібностей у молодших школярів доцільно застосовувати творчі завдання, ігрові та проєктні форми навчання, міжпредметні міні-проєкти й арттерапевтичні технології (малювання, драматизацію, казкотворення), що природно стимулюють розвиток творчої уяви та дають простір для нових, оригінальних ідей, варіативності рішень [4; 5]. Позитивне оцінювання («рубрики з критеріями», вербальний зворотний зв'язок, взаємооцінювання) та підтримання прагнення дитини до пошуку нових способів розв'язку навчального завдання допомагає зберігати внутрішню мотивацію учіння та сміливість до експерименту.

Педагогічна практика свідчить, що з методичної точки зору ефективними є вправи, які розвивають у молодших школярів гнучкість мислення та оригінальність суджень. Наведемо приклади навчальних завдань, які легко можна застосувати на уроці в початкових класах, оскільки вони не потребують багато часу для виконання (3–5 хвилин):

• «Три способи»: знайди три різні розв'язання до однієї задачі й коротко порівняй їх.

• «Нове призначення»: запропонуй п'ять нестандартних способів використання звичного предмета, відомого тобі з життєвого досвіду чи побуту.

• «Казка навпаки»: зміни ролі героїв відомої казки та передбач, як це змінить події.

• «Візуальний щоденник ідей»: зроби швидкі замальовки до теми з короткими поясненнями.

• «Мій настрій»: відобрази свій емоційний стан, який викликав у тебе вірш, на аркуші паперу за допомогою фарб чи кольорових олівців.

• Створи загадку до прочитаного художнього твору.

• Придумай кінцівку оповідання таким чином, щоб воно завершувалося радісно (щасливо, позитивно тощо).

Наші спостереження та результати емпіричних досліджень показали, що регулярне (2–3 рази на тиждень) використання зазначених вище прийомів підвищує творчу активність учнів та продукування ними нових й оригінальних ідей за визначеними критеріями (кількість, гнучкість, розробленість). Такі результати узгоджуються з підходами українських психологів щодо ролі освітнього середовища у розвитку творчої особистості молодшого школяра [1; 3].

Висновки. Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим для розвитку творчих здібностей у молодших школярів, оскільки в цей віковий період активно формується творча уява, допитливість, пізнавальна мотивація учіння та здатність дітей до самостійного творчого пошуку. Педагогічна практика та результати наших досліджень свідчать, що розвитку творчих здібностей у молодших школярів сприяє впровадження у навчальний процес творчих завдань, ігрових та проєктних форм роботи, арттерапевтичних технологій, які стимулюють гнучкість мислення, оригінальність суджень та здатність продукувати нові ідеї.

Перспективи подальших наших досліджень пов’язані з апробацією психодіагностичних методик для визначення рівня розвитку творчих здібностей у молодших школярів та розробкою методичних прийомів для підвищення креативності учнів.

Література:

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія: підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 592 с.
3. Моляко В. О., Музика О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 432 с.
4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Генеза, 2012. 504 с.

ПЕРША ГРУПА РЕЗУЛЬТАТІВ: ПІДСУМКОВА РОБОТА У 8 КЛАСІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР

Кондирєва М.М.
методист відділу методики навчальних предметів
суспільно-гуманітарного та естетичного циклу ТОКІППО

Завдання укладено у формі бланка структури представлення результатів діяльності учнівства (за В. В. Крижанівським) з урахуванням:

- розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року»;

- матеріалів модельної навчальної програми Українська мова. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Заболотний О. В., Заболотний В. В., Лавринчук В. П., Плівачук К. В., Попова Т. Д.), рекомендована Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.07.2023 № 883);

- Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, зокрема додатка 2 «Вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів у мовно-літературній освітній галузі (українська мова. Українська література, зарубіжна література (у перекладі українською)» у частині І «Взаємодія з іншими особами усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях (7 – 9 класи)»;

- наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання» від 02.08.2024 № 1093, зокрема додатка 2 «Критерії оцінювання за освітніми галузями результатів навчання здобувачів освіти відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти. Мовно-літературна освітня галузь» у частині «Група результатів 1. Взаємодія з іншими особами усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях»;

- вікових та психологічних особливостей учнівства 8 класу;

- таксономії навчальних цілей тощо.

Структура компетентнісно зорієнтованого завдання передбачає такі складники (за В. В. Крижанівським):

- стимул, що мотивує, містить опис ситуації або перелік джерел інформації, моделює практичну життєву ситуацію, дає емоційне задоволення учнівству;

- проблемне формулювання, що відповідає віку учнівства, цікаве для нього, ставить мету діяльності, формулює вимоги до відповіді;

- джерело інформації (достатній обсяг, відповідає віковим особливостям учнівства, викликає зацікавлення);

- бланк структури представлення результатів діяльності учнівства (номери завдань виокремлено чотирма різними кольорами, що відповідає рівням таксономії навчальних цілей та критеріям оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти – групи 1 (УВ), рівнів навченості);

- інструмент перевірки: критерії оцінювання на кожному етапі діяльності, загальний результат згідно з дванадцятибальною шкалою оцінювання і чотирьох рівнів (короткі відповіді, план висловлення, розгорнута відповідь):

✓ завдання 1 – 6 на відтворення почутого (уміння розпізнавати, пригадувати, відтворювати окремі елементи змісту навчання);

✓ завдання 7 – 9 на розуміння і застосування змісту навчання;

✓ завдання 10 – 12 на уміння аналізувати навчальну інформацію (класифікувати, порівнювати, узагальнювати, інтегрувати, уточнювати, упорядковувати);

✓ завдання 13 на уміння оцінювати навчальну інформацію та власну навчальну діяльність, рефлексувати, перекодовувати, створювати, продукувати.

Пропоновані завдання можна використати у рамках опрацювання у 8 класі розділу «Речення з однорідними членами» як різнорівневі завдання для організації індивідуальної роботи у класі, колективного обговорення результатів сприйняття прослуханого, організації роботи в групах *з метою формування умінь усної взаємодії* та виконання діагностувальної роботи *для визначення рівня сформованості умінь усної взаємодії* згідно з очікуваними результатами модельної навчальної програми та чинними критеріями оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, а саме:

№	Зміст завдань	Очікувані результати згідно з МНП	Критерії оцінювання (ГР 1 (УВ), наказ 1093 від 02.08.2024)	Компетентнісний потенціал завдання (ДСБСО)
1	Укладіль перелік Великодніх обрядів, про які йшлося у текстах.	Знаходить потрібну інформацію в одному чи кількох джерелах і використовує її відповідно до визначених цілей (мовна лінія – однорідні члени речення; мовленнєва – інтерпретація тексту, який містить однорідні	Виконує окремі прості репродуктивні завдання.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; культурна. Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку. Ціннісні орієнтири: формування поваги до культурних цінностей українського народу,

		члени речення) 9 МОВ 1.3.1 - 1		плекання любові до рідного краю.
2	Укладіть перелік продуктів для випікання паски, про які йшлося у текстах.	Знаходить потрібну інформацію в одному чи кількох джерелах і використовує її відповідно до визначених цілей (мовна лінія – однорідні члени речення; мовленнєва – інтерпретація тексту, який містить однорідні члени речення) 9 МОВ 1.3.1 - 1	Виконує частину простих репродуктивних завдань.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; культурна. Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку. Ціннісні орієнтири: формування поваги до культурних цінностей українського народу, плекання любові до рідного краю.
3	Укладіть перелік дієслів, які у текстах використано для опису фарбування яєць.	Знаходить потрібну інформацію в одному чи кількох джерелах і використовує її відповідно до визначених цілей (мовна лінія – однорідні члени речення; мовленнєва – інтерпретація тексту, який містить однорідні члени речення) 9 МОВ 1.3.1 - 1	Відтворює частину інформації, отриману із запропонованих джерел.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; культурна. Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку. Ціннісні орієнтири: формування поваги до культурних цінностей українського народу, плекання любові до рідного краю.
4	Опублікована на сайті масмедіа «Українська правда» стаття має назву «Наслідують бійців УПА і роблять писанки: як військові цього року святкують Великдень». Чи потребує заголовок статті коригування? Якщо так, то запропонуйте свій варіант назви статті. Другий текст не має заголовка. Якщо так, то запропонуйте варіант назви тексту.	Окреслює тематику почутого повідомлення для подальшої інтерпретації (мовна лінія – визначення смислових відношень між однорідними членами речень; мовленнєва – типові помилки під час побудови речень з однорідними членами) 9 МОВ 1.4.1 - 1	Відповідає на прості запитання за змістом почутого.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; математична (виокремлення головної думки); культурна. Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: читати з розумінням, висловлювати власну думку, критично і системно мислити. Ціннісні орієнтири: становлення вільної особистості (підтримка само-стійності учнівства), плека-ння любові до рідного краю.
5	Чому паска, яку пекла Україна 2025 року, була особлива?	Окреслює проблематику почутого	Відповідає на прості запитання за	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою;

		повідомлення для подальшої інтерпретації (мовна лінія – визначення смислових відношень між однорідними членами речень; мовленнєва – типові помилки під час побудови речень з однорідними членами) 9 МОВ 1.4.1 - 1	змістом почутого.	математична (установлювати причинно-наслідкові зв'язки); громадянські (висловлювати власну позицію); культурна (сприймати і осмислювати цінності). Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку, критично і системно мислити, логічно обгрунтовувати позицію. Ціннісні орієнтири: повага до особистості учня, підтримка пізнавального інтересу, становлення вільної особистості учня, створення освітнього середовища на основі довіри, утвердження людської гідності, поваги до прав і свобод людини, формування в учнів активної громадянської позиції, плекання любові до рідного краю.
6	Запишіть приклади дотримання великодніх обрядів і демонстрування людської гідності, про які йдеться у почутому.	Знаходить потрібну інформацію в одному чи кількох джерелах і використовує її відповідно до визначених цілей (мовна лінія – однорідні члени речення; узагальнювальні слова у реченнях з однорідними членами; мовленнєва – інтерпретація тексту, який містить однорідні члени речення) 9 МОВ 1.3.1 - 1	Відтворює частину інформації, отриманої із запропонованих джерел.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; громадянські і соціальні (критично оцінювати інформацію, виявляти в текстах соціально важливий зміст); культурна (сприймати і осмислювати цінності). Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку. Критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію). Ціннісні орієнтири: повага до особистості учня (дивитися у коментарі до завдання 5)
7	Чи були у текстах речення з однорідними членами? Якщо так,	Аналізує мовні особливості почутого повідомлення	Відтворює основну інформацію із запропонованих	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; навчання упродовж життя

	то які особливості інтонування цих речень? Відповідь ілюструй прикладами речень, зробивши певні позначки для підготовки їх до виразного читання.	(мовна лінія – види зв'язку однорідних членів речення; мовленнєва лінія – розпізнавання, виписування речень з однорідними членами та узагальнювальними словами) 9 МОВ 1.4.3 - 1	джерел. Відповідає на прості запитання за змістом почутого.	(використовувати ефективні прийоми вивчення державної мови). Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: логічно обґрунтовувати позицію. Ціннісні орієнтири: підтримка пізнавального інтересу учнівства.
8	Чи були у текстах речення з однорідними членами? Запишіть головну думку почутого, оформивши її у речення з однорідними членами.	Аналізує мовні особливості почутого повідомлення (мовна лінія – види зв'язку однорідних членів речення, кома між однорідними членами речення; мовленнєва лінія – розпізнавання, виписування речень з однорідними членами та узагальнювальними словами; складання речень з однорідними членами) 9 МОВ 1.4.3 - 1	Застосовує частину основної інформації для виконання навчальних завдань.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; математична (виокремлення головної думки), культурна (сприймати та осмислювати цінності). Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку, критично і системно мислити. Ціннісні орієнтири: повага до особистості повага до особистості учня (дивитися у коментарі до завдання 5)
9	З'ясуйте стильові ознаки текстів, які ви сприйняли на слух. Визначте і запишіть назву стилю кожного тексту.	Аналізує стильові особливості почутого повідомлення (мовна лінія – однорідні й неоднорідні означення; мовленнєва лінія – визначення членів речення та способів вираження їх) 9 МОВ 1.4.3 - 1	Застосовує отриману інформацію для виконання навчальних завдань. Розпізнає проблемні ситуації й висловлює окремі припущення щодо способів розв'язання їх.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою. Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку, критично і системно мислити. Ціннісні орієнтири: становлення вільної особистості, підтримка самостійності.
10	Яку роль у текстах виконують однорідні члени речення? Чи можемо ми у мовленнєвій діяльності обійтися без таких речень? Які смислові відношення можна виразити за допомогою	Добирає і використовує необхідні вербальні засоби для ефективної комунікації з урахуванням ситуації спілкування та комунікативних	Виокремлює інформацію для виконання навчальних завдань і вирішення проблемних ситуацій. Розпізнає проблемні	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою, навчання упродовж життя (використовувати ефективні прийоми вивчення державної мови). Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби.

	сполучника та? Побудуйте за запропонованою моделлю речення з однорідними членами, і визначте смислові відношення. ... 0 та 0, 0 та 0 – УС...	намірів, соціального і культурного контенту (мовна лінія – смислові відношення між однорідними членами речення; узагальнювальні слова в реченнях з однорідними членами; мовленнєва лінія – добирання та складання речень за схемами, обґрунтування пунктограм) 9 МОВ 1.7.1 - 1	ситуації, розв'язує їх відповідним способом їх.	Наскрізні уміння: читання з розумінням (розуміння інформації, записаної у різний спосіб), висловлювати власну думку, критично і системно мислити (визначення характерних ознак мовного явища), діяти творчо (створення нових об'єктів). Ціннісні орієнтири: повага до особистості, становлення вільної особистості. Створення освітнього середовища.
11	З'ясуйте жанрову специфіку кожного тексту. Запишіть свої міркування, послуговуючись різними моделями речень з однорідними членами.	Аналізує стильові особливості почутого повідомлення (мовна лінія – кома між однорідними членами речень; мовленнєва лінія – складання речень з однорідними членами. У тому числі з узагальнювальними словами) 9 МОВ 1.4.3 - 1	Зіставляє, порівнює за визначеними критеріями почуте. Добирає прийнятний із запропонованих способів для унаочнення й візуалізації інформації.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; навчання упродовж життя (використовувати ефективні прийоми вивчення державної мови). Базові знання: інформація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку, критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати свою позицію. Ціннісні орієнтири: створення освітнього середовища.
12	Окресліть проблематику почутого. Укладіть і запишіть план повідомлення у художньому стилі для шкільного вебсайта у формі віртуальної подорожі про те, як віряни України святкують Великдень в умовах широкомасштабного вторгнення росії/Росії на територію України, дотримуються великодніх обрядів і демонструють	Окреслює проблематику почутого повідомлення для подальшої інтерпретації; логічно й послідовно презентує в доцільній жанровій формі власні погляди, ідеї, переконання... (мовна лінія – однорідні члени речення, кома між однорідними членами;	Аналізує отриману з різних джерел інформацію за визначеними критеріями, перетворює почуте в різні форми повідомлень.	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; математична (виокремлення головної інформації), інноваційність (презентувати свої ідеї грамотно, креативно), ІКТ (діяти за алгоритмом у процесі складання плану для розв'язання комунікативного завдання). Навчання упродовж життя (визначати власні комунікаційні потреби), громадянські і соціальні

	людську гідність.	мовленнєва лінія – створення тексту (плану) для шкільного вебсайту про віртуальні подорожі з використанням речень з однорідними членами)) 9 МОВ 1.4.1 – 1 9 МОВ 1.4.3 – 1 9 МОВ 1.6.1 – 1		(аргументовано висловлювати свою позицію, конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах), культурна (використовувати досвід взаємодії з творами). Базові знання: інформація, комунікація, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку, критично і системно мислити. Логічно обґрунтовувати позицію. Діяти творчо. Ціннісні орієнтири: повага до особистості повага до особистості учня (дивитися у коментарі до завдання 5)
13	Запишіть кілька (2-3) аргументів для обміну думками на основі почутого щодо людської гідності, духовності, моралі українського народу у час святкування Великодня у період воєнних дій на території України. Висловіть своє ставлення (не забувайте про толерантність) до поглядів, які можуть суперечити вашим переконанням.	Обґрунтовує свою позицію щодо почутого повідомлення з урахуванням власного досвіду та інформації з окремих джерел, які вважає авторитетними; модифікує використання інтонаційних засобів залежно від комунікативної ситуації (мовна лінія – однорідні члени речення, кома між однорідними членами; мовленнєва лінія – обмін думками на теми, пов’язані з ціннісними орієнтирами; критичне сприйняття та оцінювання медіатексту, апелювання до власних знань, позицій чи	Інтегрує істотну й потрібну інформацію з різних джерел для виконання завдань Виконує пошукові й окремі творчі завдання. Переконливо аргументує свою позицію щодо обговорю-ваної теми. Узагальнює інформацію з різних джерел, оцінює її за визначеними критеріями. Оцінює отриману з різних джерел інформацію, доцільно використовує її в різних ситуаціях. Демонструє толерантність до різних поглядів...	Ключові компетентності: вільне володіння державною мовою, громадянські і соціальні (аргументовано і грамотно висловлювати власну громадянську позицію, використовувати мову ненасильницького спілкування), культурна (сприймати та осмислювати цінності). Базові знання: інформація, комунікування, текст, художній текст, мовні засоби. Наскрізні уміння: висловлювати власну думку, критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію, діяти творчо. Ціннісні орієнтири: повага до особистості, становлення вільної особистості, створення освітнього середовища, утвердження людської гідності.

		поглядів, пошук суперечливої інформації) 9 МОВ 1.5.1 – 4 9 МОВ 1.7.1 – 3		

У модельній навчальній програмі в рамках вивчення розділу «Речення з однорідними членами» запропоновано перелік п’яти ціннісних орієнтирів, декілька з яких проглядається у змісті пропонованих завдань для обговорення і висловлення власних думок, як-от:

- критичне оцінювання відповідальності своїх вчинків загальнолюдським моральним нормам;

- сприйняття людської гідності як найвищої цінності;

- знаходження способів розв’язання суспільно важливих питань, захист й утвердження соціально прийнятних і схвалених норм поведінки.

Стимул



Уже одинадцятий рік українці відзначають обвуглене бойовими діями найдавніше християнське свято, головне свято богослужебного року, встановлене на честь Воскресіння Ісуса Христа.

До Великодня віряни готуються упродовж семи тижнів одного з найсуворіших постів (саме стільки часу провів Ісус Христос у пустелі). У ніч Воскресіння Господнє проводять святкове богослужіння, святять паски, яйця та інші страви.

Військові капелани також проводять великодні обряди – сповідь, миропомазання, освячення пасок, моляться разом з побратимами.

Про те, як відзначають Воскресіння Господнє і на фронті, і в тилу, ми довідуємося із масмедіа, соцмереж, релігійної та художньої літератури, розповідей рідних тощо. Як приклад - робота художника Олега Шупляка «Повітроплавання» із серії «Польоти над полями». Митець датує цю роботу 2016 роком, коли на території України уже два роки тривала антитерористична операція.

Орієнтовні питання для обговорення:

- Як можна пояснити вигляд малюнка, що має форму прямокутника, який розташований по вертикалі?

- Яким кольорам віддав перевагу митець? З якими образами, подіями ви вбачаєте асоціювання палітри кольорів?

- Чому у центрі полотна зображено образ жінки?

- Чому, на ваш погляд, зображено тільки верхню частину тулуба жінки?

- Носіям якого регіону України властиві зображені властивості одягу жінки?

- Яке символічне значення центрального образу малюнка?

- З'ясуйте деталі головного убору, одягу жінки і прокоментуйте їх.

- З допомогою яких ліній художник створив образ жінки і простір довкола неї? Що символізують такі лінії?

- Зображення яких предметів слугує тлом головного образу? Яке пропорційне співвідношення цих образів? Наскільки така пропорційність відповідає реальності?

- З чим асоціюється орнамент, зображений на повітряних кулях?

- Скільки повітряних куль ви бачите на малюнку?

- Чи можна одну із куль трактувати як прикрасу жінки?

- Скільки куль мало би бути з урахуванням реальної кількості прикрас жінки – центрального образу малюнка?

- Наскільки пророчою може бути реальна кількість куль на малюнку, створеному 20216 року, якщо 2025 року тривають бойові дії на території України, які розпочато 2014 року?

За матеріалами

https://www.facebook.com/photo?fbid=945015213754204&set=pb.100047372020828.-2207520000&locale=ru_RU

Тексти для слухання

Текст перший

Наслідують бійців УПА і роблять писанки: як військові цього року святкують Великдень

Уже 11-й рік українці відзначають Великдень не лише у церквах чи своїх домівках, а й на фронті. Бійці смакують паски, а військові капелани освячують великодні кошики та моляться разом із побратимами.

З особливим символізмом до святкування Великодня цьогоріч підійшли військові **15-ї окремої бригади артилерійської розвідки "Чорний ліс", відтворивши** фото повстанців УПА 1944 року, які зроблено під час святкування Великодня в лісі... Бійці нагадали, що на Великдень 1943 року упівці вперше складали "Присягу вояка УПА". Релігійне гасло "Христос Воскрес – Воістину Воскрес!" у ті роки набуло патріотичного змісту, трансформувавшись у "Христос Воскрес – Воскресне Україна!". А підпільні великодні служби в лісах, на які намагалися запрошувати священників, часто проводив польовий командир через ризик облав НКВС.

До речі, назва підрозділу "Чорний ліс" – не випадкова, а натхненна пам'яттю про тактичний відтинок УПА № 22 (Станіславський) "Чорний Ліс".

Воїни окремого штурмового батальйону "АРЕЙ" Української добровольчої армії також провели великодні обряди – сповідь, миропомазання, освячення пасок. *"Навіть у бою, серед*

окопів і тиші перед бурею, воїни шукають не лише перемоги – а й миру в душі...», – кажуть у підрозділі.

10-та окрема гірсько-штурмова бригада "Едельвейс" відсвяткувала Великдень на лінії бойового зіткнення, але все одно знайшла час на дотримання великодніх традицій. Цьогоріч один із воїнів створив особливу фронтову писанку, зобразивши на ній три символи: вінок – побажання благополуччя; стріли – древній символ перемоги; і квітку едельвейс – символ бригади.

95-та окрема десантно-штурмова Поліська бригада Великдень зустріла також на позиціях. *"Для нас Великдень – не просто свято. Це нагадування, що світло завжди перемагає темряву. Так само, як Україна обов'язково переможе у цій війні... У ці святі дні Великодня серця мільйонів українців б'ються в унісон...",* – вважають побратими.

Бійці 3-ї окремої штурмової бригади поділилися великодніми світлинами з окопів. *"Паска, принесена здалеку, – це не просто смак дитинства чи спогад про дім. Це жест любові. Це тил, що тримає... Великдень на війні – це свято не лише на честь перемоги життя, але й як символ нашої незламності. Ми тримаємо фронт, бо знаємо, що за нами – любов, віра і незламний дух тих, хто нас чекає",* – написали воїни.

Військові інших підрозділів Збройних сил та Національної поліції України оприлюднили фото зі святкування Великодня і привітали християн з цим святом.

Нагадаємо, торік захисники України також демонстрували українцям "бойові" паски, писанки та "сюрпризи" для окупантів. *За матеріалами https://life.pravda.com.ua/*

Текст другий (вірш Анатолія Матвійчука)

... Я бачив сон — пекла Вкраїна паску,
Священний хліб пекла серед війни.

Одягнена у свіжу вишиванку,
Сховавши під хустинку сивину,
Замішувала жінка тісто зранку
Під тиху пісню — довгу і сумну.

І сипалося борошно у діжку,
І молоко лилося, і вода,
Вершкове масло, цукор, дріжджів трішки,
Щоб сходила опара молода.

Але була та паска особлива,

Бо час жорстокий корективи вніс —
В ній кров була, немов гірка олива,
І попіл згарищ, і розпука сліз.

Усе перемішалось в тому тісті —
Біда і відчай, думи і жалі,
Усе, що затаїлось в кожнім місті,
І що завмерло в кожному селі.

Все, що пекло, гнітило і бісило,
Весь біль образ й приниження сторіч —
Все Україна в тісті замісила
І, без вагань, поставила у піч...

Гриміло небо. Деренчали дрони.
Сирени завивали віддаля...
Мовчали важко Великодні дзвони,
І повнилась надією земля 🌾

Коментар Люди Жужельської після вірша на сторінці Ані Бас

Все сказано в одній поезії. Звісно сумно, але вірмо в Бога і ... і маймо надію, що будемо пекти паски з усмішкою на обличчях. За матеріалами https://www.facebook.com/100010666213703/posts/243779257987591/?rdid=jceZJkBq0YT0zhmB#

Проблемне формулювання завдання

Послухавши озвучені із сайту масмедіа «Українська правда» статтю ***«Наслідують бійців УПА і роблять писанки: як військові цього року святкують Великдень»*** та із фейсбука вірш *«Я бачив сон — пекла Вкраїна паску...»*, з'ясуйте змістові, стильові, жанрові, морально-етичні та мовні особливості (дивитися нижче бланк представлення результатів діяльності) двох текстів, виконайте різнорівневі завдання.

Додаткові джерела інформації для уточнення розуміння тексту

За потреби, сформулюйте і запишіть уточнювальні запитання для розуміння почутого та, скориставшись QR-кодами з допомогою встановленого на мобільному пристрої сканера, використайте довідкові матеріали вільної

енциклопедії «Вікіпедія» про Великдень і російсько-українську війну (російську збройну агресію проти України) для виконання пропонованих завдань згідно з їхньою умовою.

Структура бланка представлення результатів діяльності учнів

(зміст завдань дивитися у таблиці діагностувальної роботи *для визначення рівня сформованості умінь усної взаємодії)*

	Зміст завдань	Місце для вписування відповідей	Кількість балів

ФОРМУВАННЯ БЕЗБАР'ЄРНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Коненко Л.Б.
методист, завідувач відділу дошкільної та початкової освіти ТОКІППО
Іваночко О.В.
методист відділу дошкільної та початкової освіти ТОКІППО

Безбар'єрність для дітей – це створення рівних можливостей для кожної дитини, незалежно від її віку, фізичних чи ментальних особливостей, щоб вона могла навчатися, розвиватися, брати участь у житті суспільства та почуватися прийнятою й важливою. Це не лише фізична доступність (пандуси, ліфти), а й соціальна, інформаційна, цифрова доступність, а також повага та чутливість до потреб дітей, що робить середовище інклюзивним та підтримуючим.

Поняття «безбар'єрність» охоплює всі сфери життя дитини:

- *освітня безбар'єрність* — це коли кожна дитина має доступ до якісної, інклюзивної освіти, незалежно від місця проживання, соціального статусу, стану здоров'я або досвіду інституційного догляду. Безбар'єрна освіта — це базовий стандарт, який гарантує рівні можливості для навчання, розвитку й самореалізації кожній дитині.

- *соціальна безбар'єрність* — це коли родини з дітьми не залишаються наодинці з кризою. Це про наявність і доступність якісних соціальних послуг у громаді. Саме така підтримка дозволяє запобігати вилученню дитини з сім'ї, забезпечувати її безпеку і добробут без ризику інституціалізації.

- *інформаційна безбар'єрність* — це коли діти, батьки й опікуни можуть отримати повну, точну й адаптовану до різних форматів інформацію про свої права, можливості, сервіси, а також про порядок отримання допомоги. Інформація має бути не лише доступною технічно, а й справді зрозумілою — з урахуванням віку, контексту й потреб людей.

- *суспільна безбар'єрність* — це коли дитина не розглядається як пасивний об'єкт турботи, а визнається особистістю, здатним висловлювати думку, брати участь у прийнятті рішень, що її стосуються, і впливати на середовище, у якому живе. Така безбар'єрність передбачає створення механізмів участі дітей у громадському житті, залучення їх до оцінки політик, планування послуг, моніторингу рішень.

Мета безбар'єрності — створення суспільства, де кожна людина, незалежно від віку, інвалідності, статі чи інших особливостей, має рівні можливості та безперешкодний доступ до фізичного простору, інформації, послуг, освіти, працевлаштування та громадського

життя. Це прагнення зробити безбар'єрність новою суспільною нормою, яка враховує потреби всіх.

Розрізняють такі види безбар'єрності для дітей:

1. *Фізична* - доступ до будівель, транспорту, парків та іншої інфраструктури для всіх, включаючи дітей з інвалідністю чи особливими потребами.

2. *Соціальна* - дитина сприймається як особистість, здатна висловлювати думки та брати участь у прийнятті рішень, а не як пасивний об'єкт.

3. *Інформаційна* - доступ до інформації в зручному для дитини форматі, наприклад, через спеціальні додатки чи жестову мову.

4. *Цифрова* - доступ до цифрових ресурсів та інструментів для навчання, спілкування та участі в житті суспільства.

Безбар'єрність має вирішальне значення для дітей, оскільки вона забезпечує рівні можливості, дозволяючи кожній дитині мати однакові шанси на освіту, розвиток та самореалізацію. Вона сприяє інклюзії, допомагаючи дітям почуватися повноцінною частиною суспільства, а не ізольованими. Завдяки безбар'єрності усі діти, включно з тими, хто має особливі потреби, відчувають повагу, що робить їх поміченими та бажаними. Це також стимулює їхній розвиток, оскільки вони можуть вільно вчитися, грати, гуляти та брати участь у житті громади без будь-яких перешкод.

Умови створення безбар'єрного середовище для дітей:

- адаптувати середовище - будувати пандуси, встановлювати ліфти, забезпечувати спеціальне обладнання;

- включати дітей - залучати їх до планування та оцінки послуг, що стосуються їхнього життя;

- виховувати культуру поваги - вчити дітей, що кожна людина важлива, і створювати атмосферу підтримки;

- подолати стереотипи - змінити суспільні уявлення та ставлення до дітей з інвалідністю чи особливими потребами;

- використовувати безбар'єрну мову - говорити про людину, а не про її особливості, демонструючи повагу.

Головний принцип безбар'єрної мови - це «Спочатку людина», який означає ставити людину на перше місце, а не її риси чи стан здоров'я, тим самим поважаючи її гідність та унікальність. Безбар'єрна мова уникає слів і фраз, що демонструють упередженість, стереотипи чи дискримінацію, а також не відчужує людей.

Що це означає на практиці:

• Використовуйте форму «людина з…». Замість «інвалід», яка акцентує на стані, використовуйте «людина з інвалідністю», щоб підкреслити людяність.

• Уникайте прив'язки до однієї ознаки. Не можна зводити людину до однієї характеристики, як-от «сліпа людина» чи «людина з синдромом Дауна».

• Поважайте гідність людини. Кінцева мета — говорити так, щоб не ображати, а навпаки, демонструвати повагу до кожної людини.

• Уникайте узагальнень. Не робіть висновків про людину, ґрунтуючись на її етнічній приналежності, статі чи інших ознаках.

Формування безбар’єрної грамотності у дітей молодшого шкільного віку є ключовим елементом виховання інклюзивного суспільства та має стати наскрізною освітньою стратегією. Успішне засвоєння цієї грамотності передбачає не лише розуміння фізичних, інформаційних та соціальних бар'єрів, але й розвиток емпатії, поваги та критичного мислення, що дозволяє дитині усвідомити цінність людської різноманітності та необхідність створення рівних можливостей для всіх. Завдяки цілеспрямованій роботі педагогів, впровадженню інтерактивних методик та використанню безбар'єрної мови , ми закладаємо фундамент для покоління, яке активно долатиме стереотипи та цінуватиме принцип «Спочатку людина», роблячи внесок у створення справді безбар'єрного середовища.

Література:

1. Вміння комунікувати безбар’єрно — навичка номер один для інклюзивної та якісної освіти. URL: https://www.unicef.org/ukraine/blog/ability-to-communicate-without-barriers (дата звернення: 25.09.2025 р.)
2. Правила безбар’єрної мови. URL: https://bf.in.ua/ (дата звернення: 16.09.2025р.)
3. Про безбар'єрність. Інклюзія, толерантність. НУШ. Країна без бар'єрів. URL: https://vseosvita.ua/library/pro-bezbariernist-inkliuziia-tolerantnist-nush-prezentatsiia-dlia-ditei-kraina-bez-barieriv-773681.html (дата звернення: 30.09.2025 р.)

ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА (НА ПРИКЛАДІ ОПОВІДКИ ГАЛИНИ ГУЗОВСЬКОЇ-КОРИЦЬКОЇ «КУЛЬБАБА: ДІД ЧИ БАБА?»)

Корицька Г.Р.
кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри змісту освіти та методик навчальних предметів ТОКІППО, членкиня-кореспондентка Української Академії Акмеології h.korytska@ippo.edu.te.ua
Гальчишин О.М.
вчителька початкових класів ТНВК «Школа-колегіум Патріарха Йосифа Сліпого»
lgalcisin@gmail.com

Одним із ключових завдань сучасної освіти є формування емпатії в школярів молодшого шкільного віку. Здатність співпереживати, розуміти почуття іншого та реагувати на них співзвучно визначає гармонійний розвиток особистості. Емпатія постає основою не лише моральної поведінки, а й комунікативної культури, вмінням співіснувати в колективі, бути чуйним і відкритим до світу.

Художнє слово у цьому процесі виконує унікальну роль. Його образність, емоційність, здатність відтворювати найтонші душевні стани відкривають перед дитиною простір для емоційного резонансу. Завдяки художнім текстам школярі вчаться «чути» інший голос, співпереживати героям, співвідносити їхній внутрішній світ із власним. Таким чином літературне слово стає не лише засобом естетичного виховання, а й інструментом розвитку емоційного інтелекту.

Особливої ваги мають твори, у яких явища природи та предмети оживають, набувають людських рис і почуттів. Персоніфікація в художньому слові сприяє тому, що дитина починає бачити «інше», відчувати емоції навіть у квітці чи вітрі, навчається дбайливому ставленню до всього живого. Оповідка Галини Гузовської-Корицької «Кульбаба: дід чи баба?» є яскравим прикладом тексту для вдумливого читання, завдяки якому поетичність і метафоричність відкриває шлях до формування емпатійності у школярів.

Визначаємо *психолого-педагогічні умови* формування емпатії у школярів (на прикладі оповідки Галини Гузовської-Корицької «Кульбаба: дід чи баба?») (Додаток 1).

1. *Формування емоційно сприятливого середовища*, яке забезпечує атмосферу довіри, доброзичливості та взаємоповаги в класі й створює умови для відкритості й щирості у вираженні почуттів.

2. *Особистісний приклад учителя/учительки.* Школярі наслідують дорослого. Якщо педагог/педагогиня виявляє уважність, доброту й чуйність, діти переймають ці моделі поведінки. Виразне читання оповідки в атмосфері довіри та зосередження допомагає дітям «увійти» у світ кульбаби, відчути її радість і сором’язливість, короткочасність життя.

3. *Моделювання ситуацій співпереживання* завдяки використанню художнього слова. Читання літературних творів, інсценізації, малювання за мотивами тексту допомагають дитині «прожити» емоції героїв і зробити їх власним досвідом. Спеціально організовані запитання й бесіда, які виводять учня на роздуми про почуття іншого. Учитель/ка спонукає дітей замислитися: «Що відчуває кульбаба вранці, коли розплющує оченята?»; «Як їй, коли сідає хмаринка?» тощо.

4. *Розвиток емоційної рефлексії.* Бесіди після читання, вправи на висловлення почуттів («Що я відчув/ла, коли…?», «Яка частина твору найбільше мене зворушила?») формують уміння усвідомлювати й називати емоції. Особистісна ідентифікація відбувається шляхом використання творчих завдань, що активізують уяву та емоційну рефлексію. Завдяки персоніфікації діти легко уявляють себе на місці квітки. До прикладу, вправа «Якби я був/ла кульбабою…» формує здатність займати позицію іншого.

5. *Ігрова діяльність як шлях до емпатії.* Педагогічне осмислення звичних дитячих ігор як способу формування ціннісного ставлення. Традиційна гра «Дід чи баба?» переосмислюється: діти усвідомлюють, що, дмухаючи на ворсинки кульбаби, вони допомагають їй продовжити життя. Групові ігри, спільні малюнки, театралізовані постановки вчать слухати інших, враховувати різні думки й переживання.

6. *Рефлексія й вираження почуттів, залучення досвіду дитини.* Обговорення життєвих ситуацій школярів у контексті художнього тексту («Чи було у вас так, як у героя?», «Що ви тоді відчували?») підсилює зв’язок літератури з власним життям. Організація творчої діяльності, яка дозволяє дитині висловлювати емоції через слово й образ. Після читання діти малюють «емоційний портрет кульбаби» (радісну, сумну, ніжну), складають короткі листи вдячності («Дорога кульбабко, дякую тобі за…»).

7. *Колективне обговорення й співпраця.* Використання інтерактивних форм роботи (коло думок, спільне малювання, театралізація). Учні обговорюють, що нового дізналися про квітку, що їх вразило, які почуття вони пережили. Це сприяє розвитку вміння слухати інших, поважати чужі переживання.

8. *Формування ціннісного ставлення до природи.* Екологічне спрямування літературної освіти та підкріплення художнього слова спостереженнями в природі. Завдяки образу кульбаби діти починають бачити у звичній квітці сенс, красу й місію. Це підводить їх до усвідомлення відповідальності за довкілля.

9. *Поступове розширення кола емпатійності.* Від уміння співпереживати близьким людям до здатності розуміти почуття рослин, явищ природи.

Емоційний інтелект у сучасній науковій думці розглядається як здатність людини розпізнавати власні й чужі емоції, регулювати їх та будувати гармонійні взаємини на основі емпатії, саморефлексії й співчуття. Для молодших школярів цей компонент особистісного розвитку має особливе значення, адже саме в 6-10 років відбувається активне становлення

емоційної сфери, формується здатність співпереживати, розуміти й підтримувати іншого. Художнє слово є одним із провідних чинників, що стимулює цей процес. Його сила полягає в тому, що воно:

- *моделює ситуації емоційного вибору.* У літературних творах дитина зустрічається з героями, які переживають радість, смуток, страх, надію. Це спонукає школяра вчитися «зчитувати» емоційні стани та співвідносити їх із власними. У тексті кульбаба постає то сонячною й радісною («квітка-сонечко розплющувала оченята»), то сором'язливою («ховала погляд від людей»), то вдячною («підживити кожного, хто вірив у її життєдайність»). Діти вчаться розпізнавати зміну емоційного стану й розуміти, що почуття можуть бути різними, але всі вони важливі;

- *створює емоційно забарвлений образ світу.* Завдяки художнім засобам (метафора, епітет, персоніфікація) діти не просто пізнають факти, а відчувають красу, співпричетність і значущість кожного явища. Авторка змальовує природу через світлу образність: «жовтогарячий килим», «дивопарашутики», «чудо-килим на майбутнє». Це викликає позитивні емоції, створює атмосферу радості, ніжності й гармонії, в якій дитина вчиться співпереживати красі;

– *активізує уяву та здатність до проєкції*. Читаючи чи слухаючи твір, учень «проживає» ситуацію разом із героєм. Це є дієвим тренуванням емпатійності та внутрішнього діалогу. Завдяки персоніфікації кульбаба оживає: вона «мліє від подиху вітерця», «дивується протягом життя». Учні можуть уявити себе на місці квітки: «Що б я відчував/ла, якби був/ла кульбабою?» Це розвиває здатність ставати на місце іншого;

– *сприяє рефлексії.* Обговорення прочитаного тексту дозволяє дитині усвідомити власні почуття: «Що я відчував/ла? Чому мені стало радісно чи сумно?». Таке усвідомлення – крок до розвитку емоційного інтелекту. Уривок «Недовгий вік кульбаби. Проте вона не засмучувалася…» спонукає дітей замислитися: «А що робить мене щасливим?», «Чи можна радіти навіть тоді, коли щось минає?» Так формується вміння осмислювати власні почуття й життєві ситуації;

- *формує морально-ціннісні орієнтири.* Емоційний інтелект нерозривно пов'язаний із етичною сферою. Через художнє слово діти осягають цінність життя, доброту, вдячність, відповідальність. Гра «Дід чи баба?» набуває нового значення: діти не лише розважаються, а й допомагають рослині поширювати насіння. Це вчить цінувати навіть найменший прояв життя, відчувати свою відповідальність за світ природи.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку емпатії, оскільки поєднує високу емоційну чутливість, потребу у спілкуванні та яскраво виражений інтерес до художнього слова. Використання літературних текстів у цей час дозволяє ефективно закладати основи емоційного інтелекту, що стане підґрунтям для подальшого гармонійного розвитку особистості.

Оповідка «Кульбаба: дід чи баба?» демонструє, що художнє слово може стати дієвим засобом розвитку емпатії у молодших школярів, якщо педагог створює відповідні психолого-педагогічні умови: забезпечує емоційно сприятливу атмосферу, стимулює співпереживання, розвиває уяву, переосмислює гру, організовує рефлексію та формує ціннісне ставлення до природи.

Література

1. Емпатія простими словами: 10 ключових ознак, які варто знати. URL: https://surl.li/gufsfn (дата звернення: 21.09. 2025).

2. Гузовська-Корицька Галина. Світ навколо нас. Оповідки. Запоріжжя : Дике Поле, 2020. 32 с., іл.

ДОДАТОК 1.

Кульбаба: дід чи баба?

Галявина вкривалася жовтогарячим килимом. Здавалося, сонце опустилося на землю й позолотило все навколо. Найбільше таке видовище вражало вранці, коли спадала роса, а квітка-сонечко розплющувала оченята й випромінювала радість власного існування. Однак, як тільки на землю опускалося надвечір'я або на гостину напрошувалися хмаринки, кульбаба, ніяковіючи, ховала погляд від людей.

Із кожним днем вона міцніла, наливалася красою й силою, щоб потім підживити кожного, хто вірив у її життєдайність. Її вітамінна місія брала свій початок навесні, коли вона ставала джерелом енергії, здоров'я, а про цілющі властивості складали легенди…

Недовгий вік кульбаби. Проте вона не засмучувалася, бо вміла дивувати протягом свого рослинного життя. З часом позолоту змінювала хмаринка й дивопарашутики вкривали землю. Вони насолоджувалися в товаристві вітру, який ледь уловимим доторком ткав літній дивосерпанок. Кульбаба мліла від легенького подиху вітерця, а він ніжно, перебираючи кожну ниточку-ворсинку, майстрував чудо-килим на майбутнє. Розліталися зернятка врізнобіч, залишаючи надію на проростання.

Настав час і для дитячих забав. І не раз, спостерігаючи за безтурботністю, відгукувалося дитинством: «Дід чи баба?» Дмухаючи на голівки-парасольки, вгадували: залишаться ворсинки зверху, на чубчику, – «баба», а у вигляді бороди – «дід». І не думали, що таким чином допомагали рослині утверджуватися на землі.

Майбутність.

ДОДАТОК 2.

Прийоми роботи з текстом й образом кульбаби

1. **«Живе слово» (**вчить уявляти почуття іншого, навіть якщо це квітка). Виразне читання з паузами, коли діти уявляють, що кульбаба сама розповідає про себе. Потім учитель ставить запитання: «Що відчуває кульбаба вранці?», «Як вона почувається, коли сідає хмаринка?»

2. **«Емоційна палітра» (**допомагає візуалізувати й усвідомлювати емоційні стани). Після читання діти обирають кольори для кульбаби на різних етапах: жовта – радість, біла – ніжність і прощання, ворсинки – легкість і свобода.

3. **«Якби я був/ла кульбабою» (**розвиває здатність «стати на місце іншого»). Мініусна вправа: діти говорять від імені квітки: «Я радію, коли…»; «Мені сумно, коли…»; «Я хочу, щоб люди…».

4. **«Дід чи баба?» з новим сенсом (**гра набуває емоційно-ціннісного змісту: навіть маленька дія важлива). Після гри з кульбабою діти обговорюють: «Чи знали ви, що, дмухаючи на ворсинки, ви допомагаєте квітці розмножуватися?»

5. **«Доторк серця» (**формує розуміння, що варто цінувати миті). Учитель читає уривок («Недовгий вік кульбаби. Проте вона не засмучувалася, бо вміла дивувати протягом свого рослинного життя»). Діти малюють або жестами показують, як кульбаба радіє, попри коротке життя.

6. **«Лист до квітки» (**вчить висловлювати вдячність, підтримку, співчуття). Учні пишуть чи малюють коротенькі листи: «Дорога кульбабко, я дякую тобі за…».

7. **«Театр однієї квітки»** (шляхом рольового перевтілення відчути емоції персонажів). Мініінсценізація: одна дитина – кульбаба, інші – вітер, сонце, хмаринка. Вони розігрують зустріч.

8. **«Скарбничка почуттів»** (діти вчаться називати власні емоції, що важливо для розвитку емпатії). Після обговорення називають, які почуття викликала оповідка: радість, ніжність, здивування, смуток, вдячність. Учитель записує ці слова на плакаті.

9. **«Маленькі дослідники»** (формується емпатійний погляд через живу природу)**.** Завдання: спостерігати за справжньою кульбабою на шкільному подвір'ї чи вдома: коли вона відкриває й закриває квітку, як змінюється. Потім діти діляться спостереженнями.

10. **«Колективна історія» (**учить співпереживати та піклуватися про майбутнє маленького життя). Разом із класом діти складають продовження: «Що було з зернятком кульбаби далі?»

МІКРОНАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ТРЕНД

Корман М. М.
кандидат історичних наук, доцент кафедри психології і педагогіки
та інклюзивної освіти ТОКІППО
Зенчак А.Е.
магістр економіки, завідувач відділу безперервного навчання центру професійних
освітніх компетенцій «Ризька державна технічна школа»

Сучасна освіта функціонує в умовах швидких змін, воєнних дій, соціальних криз, інформаційного перевантаження. Ця нестабільність створює психологічне навантаження як на педагогів, так і на здобувачів освіти. Тому сьогодні є потреба не лише у зміні організаційних підходів до навчання, а й переусвідомлення самих психологічних засад засвоєння інформації, зокрема особливостей уваги, мислення, мотивації та емоційного реагування.

У пошуках способів, як зробити навчання ефективним, адаптивним, доступним і не перевантаженим на перший план виходить мікронавчання – формат навчання невеликими порціями (5–15 хвилин), яке орієнтоване на конкретний результат. Такий формат дає змогу інтегрувати навчання у повсякденний ритм життя, що робить його надзвичайно актуальним як у формальній, так і у неформальній освіті.

Мікронавчання визначається як освітній процес, у якому знання структуруються у компактні модулі, що мають конкретну мету та відзначаються високим рівнем інтерактивності. Основою є принцип «менше — означає більше»: невелика доза інформації легше засвоюється й довше утримується в пам’яті [4].

З психологічної точки зору мікронавчання:

• Враховує обмежену здатність до концентрації уваги в умовах емоційного виснаження та інформаційного перевантаження.

• Сприяє швидкому досягненню навчального результату, що підвищує мотивацію через досвід «малих перемог».

• Знижує тривожність, пов’язану з великим обсягом інформації або складними навчальними цілями.

• Підтримує адаптивне мислення — гнучке переключення між завданнями та здатність до швидкого прийняття рішень в умовах змін.

• Стимулює внутрішню мотивацію, оскільки дозволяє персоналізувати навчання, рухатися у власному темпі та з урахуванням власних ресурсів.

Дослідження свідчать, що короткі навчальні відео та інтерактивні завдання підвищують ефективність утримання знань, адже знижують когнітивне перевантаження [5].

Мікронавчання сприяє мотивації та залученості учнівства: невеликі досягнення формують відчуття успіху «тут і зараз», що стимулює подальший прогрес [1].

Крім того, цей формат є економічно вигідним: створення коротких модулів потребує менше ресурсів, а їх оновлення є більш оперативним. Гнучкість мікронавчання дає змогу адаптувати матеріал під індивідуальні потреби здобувачів, а також інтегрувати його в різні форми освітнього процесу — від традиційних занять до дистанційних платформ [2].

Разом із тим мікронавчання має низку обмежень. Одним із ключових є фрагментарність знань: засвоєння великої кількості коротких модулів без методичного поєднання може знизити глибину розуміння теми [3]. Тому важливо забезпечити логіку між модулями та зв'язок із ширшими навчальними цілями. Із цим завданням педагогу допомагають справитись освітні мікроприводи — це короткі, емоційно або інтелектуально насичені елементи, які активують увагу учнів та занурюють їх в пізнавальний процес. Мікропривід виконує роль «гачка», що викликає інтерес, мотивує до дії та створює внутрішню потребу у навчанні.

Відтак, мікронавчання — це не просто модна тенденція, а реалістична відповідь на виклики сьогодення. Воно дозволяє бути ефективними навіть в умовах стресу; формувати в учнів навички самонавчання ;підтримувати гнучкість і мотивацію в умовах змін.

Література:

1. Вплив мікронавчання на мотивацію студентів. Освітній дискурс, 2022. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка. URL:https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/539.
2. 10 Benefits of Microlearning. Haekka. 2024. URL:https://www.haekka.com/blog/benefits-of-microlearning.
3. Мікронавчання в сучасних освітніх системах. Наукові записки Інституту освітньої аналітики. 2024. URL:https://science.iea.gov.ua/2024-1-110-122ukr.
4. Microlearning in higher education: a modern approach to learning. Nottingham Trent University. 2023. URL: https://www.ntu.ac.uk/about-us/teaching/academic-development-and-quality/cadq-blogs/microlearning-in-higher-education-a-modern-approach-to-learning.
5. Arist Microlearning Research: Benefits and Best Practices. Arist. 2023. URL: https://www.arist.co/post/microlearning-research-benefits-and-best-practices.
6. Microlearning and AI: adaptive education models. Arxiv.org.2025. URL: https://arxiv.org/abs/2508.11704.

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А3 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Коханська С. В.
старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та методики музичної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
kokhanskaya7@gmail.com

Російсько-українська війна спричинила доволі вагоме підвищення конфліктності у всіх сферах, не виключенням є й освіта. Беручи до уваги той факт, що педагог початкової ланки освіти є найбільш вагомою фігурою для дітей молодшого шкільного віку, він має володіти високим рівнем конфліктологічної культури. У нашому розумінні конфліктологічну культуру доцільно розглядати як «складне інтегративне утворення, що охоплює знання про природу конфліктів, уміння ефективно їх вирішувати та сформовану етично-гуманістичну позицію щодо поведінки в конфліктних ситуаціях; це невід'ємна складова професійної компетентності фахівця; її формування потребує системного підходу в освіті, саморозвитку та практичній діяльності, що передбачає не лише опанування теоретичних знань, але й розвиток комунікативних і рефлексивних навичок» [3, с. 764].

Варто акцентувати увагу на тому, що саме конфліктологічна культура нині повинна посісти центральне місце у структурі фахових компетентностей майбутніх бакалаврів, які здобувають освіту за спеціальністю А3 Початкова освіта, навчаючись в бакалавраті. Висуваючи таку тезу, ми виходимо з тих міркувань, що однією із найбільш вагомих особливостей майбутньої фахової діяльності педагогів початкової ланки освіти є підвищена можливість виникнення конфліктів в освітньому середовищі («учень-учень», «учень-педагог», «педагог-батьки», «педагог-адміністрація», «педагог-педагог»). Поділяємо бачення науковців-конфліктологів [1; 2] у тому, що наслідки педагогічних конфліктів можуть мати негативні наслідки як для педагогів так для здобувачів освіти. Найчастіше можна спостерігати такі форми конфліктологічної взаємодії як-от: булінг, мобінг, а також різного роду як внутрішньо особистісні так і міжособистісні конфлікти. У тому випадку, коли педагог не володіє конфліктологічною культурою нерозв'язані конфлікти можуть призводити до депресії, цькування, а також можуть сприяти навіть появі суїцидальних наслідків.

Наголосимо, що різного роду конфліктні протистояння у професійній діяльності учителя початкових класів є неминучими, тому особливої актуальності набувають питання вдосконалення освітнього процесу здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у контексті формування у них конфліктологічної культури, що базуватиметься на

ґрунтовних теоретичних знаннях з конфліктології, а також сформованих практичних уміння й навичках у сфері розв'язання професійних конфліктів і налагодження партнерської співпраці з усіма учасниками освітнього процесу. Вважаємо, що саме практичні уміння проводити шкільну медіацію допоможуть оптимізувати взаємодію учнів, учителів, батьків та адміністрації.

Отже, сучасний педагог початкової ланки освіти, що оволодіє високим рівнем конфліктологічної культури буде уміти виступати у ролі кваліфікованого посередника – медіатора та зможе організувати ефективну комунікацію у початковій школі.

Література:

1. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2020. 462 с.
2. Калаур С. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : монографія. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2018. 456 с.
3. Коханська, Світлана Володимирівна. Загальні підходи до розуміння сутності конфліктологічної культури. *«Наука і техніка сьогодні»* (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»). 2025. Вип. 7 (48). С. 764–774.

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Крамаренко Л.І.
доктор філософії, кандидат педагогічних наук, в.о. директора КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж «ДОР», lubov-1956@ukr.net

Сучасні трансформації в освіті готують майбутнього педагога до безперервного професійного самовдосконалення. Однією з ключових умов цього процесу є самоосвіта, яка надає можливість здобувачеві освіти ефективно реагувати на виклики часу, опановувати інноваційні технології навчання, розвивати власний творчий потенціал.

У зв'язку з воєнним станом в Україні більшість освітніх закладів перейшли на дистанційну та змішану форми навчання. Це значно змінило характер взаємодії між викладачами та студентами, підвищило роль самостійної й самоосвітньої роботи.

Під самоосвітою майбутнього педагога ми розуміємо добровільну, активну, генеративну, саморегульовану, особистісно та професійно значиму діяльність, спрямовану на самостійне здобуття й систематизацію знань у психолого-педагогічній та методичній сферах, що забезпечує формування професійних педагогічних компетентностей та здатність максимально швидко адаптуватися до вимог у сучасному освітньому просторі.

Дослідження готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів представлено в роботах Боярчук С.І., Бубін А.О., Дурманенко Є.А., Кіт Г.Г., Нагрибельної І.А., Потапчук Т.В., Сидорчук Н.Г., Старости В. І., Фрицюк В.А. та інших. Бойко Т.В., Носовець Н.М., Пискун О. М. вивчають питання організації самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. Разом із тим, проблема формування стійкої потреби в самоосвіті у здобувачів освіти залишається недостатньо дослідженою в сучасній педагогіці.

Самоосвітня діяльність, на думку Бубін А.О., передбачає розвиток, внутрішньої мотивації; здатності до самоконтролю та саморефлексії; навичок планування та організації навчальної діяльності [1].

Науковці Бойко Т.В., Носовець Н.М., Пискун О. М. відзначають, що самоосвітня діяльність полягає в свідомому та цілеспрямованому процесі самовдосконалення, що включає в себе набуття нових знань, навичок, розвиток особистісних якостей та професійних компетентностей на основі внутрішньої мотивації та самоконтролю [3]. Також вчені відзначають, що здатність до самоосвітньої діяльності є однією з найважливіших ключових компетентностей сучасного вчителя.

Бубіна А. О. та Сидорчук Н.Г. відзначають, що, організація самоосвітньої діяльності сприяє формуванню ключових компетентностей майбутнього педагога, його самостійності та відповідальності за власний професійний розвиток [1, 4].

Основними завданнями самоосвіти майбутнього вчителя початкових класів за Кіт Г.Г. є: професійно-педагогічне самовдосконалення; підвищення рівня професійної компетентності; оволодіння навичками ІКТ; формування таких особистісних якостей, як: емпатія, толерантність, відповідальність ініціативність, лідерські якості, навички саморегуляції, самоорганізації, рефлексійності; забезпечення безперервності і систематичності навчання; впровадження в педагогічну практику сучасних досягнень педагогіки та психології, нових педагогічних технологій в контексті розвитку інноваційних процесів [2]. Дослідниця зазначає, що ці завдання відображаються в трьох напрямках самоосвіти: фаховому, професійному й особистісному.

З початку військових дій на території України освітній процес в Нікопольському фаховому педагогічному коледжі відбувається в дистанційному форматі. Онлайн навчання надає здобувачам освіти більше свободи у виборі часу та темпу навчання, але водночас підвищує вимоги до самодисципліни і потребує чіткої організації їх самоосвітньої діяльності.

В таких умовах значна увага викладачів коледжу на заняттях з педагогіки, психології та фахових методик дошкільної й початкової освіти приділяється організації самоосвітньої діяльності студентів. А саме:

- навчанню здобувачів освіти планувати час, формувати власний графік виконання завдань і навчальних проєктів;

- використанню цифрових платформ (Google Classroom, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams), які дають змогу опрацьовувати лекційний матеріал, розробляти та виконувати практичні та лабораторні завдання, тести, студентські проєкти, тощо;

- впровадженню інтерактивних ресурсів – перегляд відеолекцій, проходження онлайн-курсів (Prometheus, EdEra, Coursera, Всеосвіта);

- розвитку цифрової грамотності – відпрацювання умінь і навичок системами перевірки плагіату, роботи з електронними каталогами бібліотеки, онлайн-сервісами для створення презентацій, інтелект-карт, тестів, тощо.

За результатами опитування було діагностовано проблеми, з якими стикаються студенти коледжу під час дистанційного навчання в умовах активних бойових дій на території міста Нікополь: постійні арт-обстріли; технічні проблеми; різний рівень підготовки здобувачів освіти; зниження рівня мотивації та мотиваційні труднощі; низький рівень сформованості цифрових компетентностей; інформаційне перевантаження.

Для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності студентів викладачі коледжу протягом навчального року організовують і проводять зі студентами:

- онлайн-консультації, групові обговорення, обмін досвідом роботи;
- створюють електронні портфоліо;
- формують групи взаємодопомоги (у соцмережах, чати в месенджерах Telegram або Viber);
- розвивають навички тайм-менеджменту та цифрової грамотності через спецкурси й тренінги «Тайм-менеджмент-навчись цінувати свій час. Самосприйняття і самооцінка», «Підвищення якості освіти через цифрові інструменти».
- Використовують методи рефлексії та саморефлексії (щоденники самоосвіти, фішбоун, підсумкові та рефлексивні есе, портфоліо «Вчитель інклюзивного класу», «Асистент вчителя», професіограми «вчитель-коуч», «вчитель-фасилітатор» та ін.).

За результатами дослідження можна визначити, що ефективна організація самоосвітньої діяльності студентів педагогічного коледжу в умовах дистанційного навчання та воєнного стану передбачає: стійку мотивацію до професійного зростання, сформовані навички педагогічного тайм-менеджменту, високий рівень організації фахової підготовки.

Література:

1. Бубін А. О., Дурманенко Є. А., Боярчук С.І. Особливості формування готовності майбутніх вихователів до самоосвітньої діяльності. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»,* Вип. 2, 2023. С. 58-67.
2. Кіт Г.Г. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* Вип. 58. 2025. С. 88-98.
3. Носовець Н. М., Пискун О. М., Бойко Т. В. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Вісник Національного університету" Чернігівський колегіум" імені ТГ Шевченка*. 2021. С. 235-241.
4. Сидорчук Н.Г. Технологія самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів. Технологія формування самоосвітніх умінь майбутніх учителів. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навчальний посібник. / за заг.ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Житомир.держ.пед.ун-тет, 2001. С. 185-220.

ПОДКАСТ
ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ ТА ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Кратенко Г.І.
викладачка технічних і с/г дисциплін ВСП Хорольський агропромисловий фаховий коледж ПДАУ, anna-kr76@ukr.net

Сучасні реалії, зокрема війна, цифровізація освіти та швидкі зміни на ринку праці, істотно вплинули на освітній процес. Студенти опинилися в умовах, коли традиційних аудиторних занять недостатньо для повноцінного засвоєння знань і формування професійних компетентностей.

Одним із головних викликів сьогодення є необхідність розвитку навичок самостійного навчання. Студент повинен уміти працювати з інформацією, критично її оцінювати, шукати нові джерела знань і застосовувати їх на практиці. У таких умовах самостійна робота стає не лише доповненням до лекцій, а й основним інструментом професійного зростання.

Під час навчання здобувачами освіти в умовах воєнного стану особлива увага приділяється індивідуальному підходу, створенню умов для того, щоб студент опановував різноманітні способи самостійного отримання й засвоєння знань, розвитку власного творчого потенціалу.

Один із напрямків, який вирішує цю задачу, є впровадження цифрових інструментів безпосередньо в процес навчання, що робить освіту більш цікавою та корисною.

Зараз важко уявити навчання без новітніх інтерактивних проєктів, тому тема подкастів в освіті є дуже актуальною і важливою.

Подкасти допомагають студентам, викладачам та будь-кому, хто прагне саморозвитку, дають можливість знайти для себе нові джерела для отримання знань. Дуже важливим є те, що подкасти покращують мотивацію студентів не зважаючи на те, як вони навчаються – дистанційно, очно чи за змішаною формою.

Короткі та динамічні звукові передачі просто й дуже органічно інтегруються в традиційні методи отримання знань.

Подкаст є типом соціальних медіа і за технологією схожий з інтернетрадіостанціями та відеоблогами. Записи аудіо або відео можуть містити мову в текстовому вигляді.

Дослідження компанії Edison Research кажуть, що подкастинг б'є всі рекорди популярності онлайн-програм.

При застосуванні подкаст досягає забезпечення кращого сприйняття матеріалу людьми з гарантом більшої емоційності комунікації. Голосом настрій передається краще, ніж за допомогою простих надрукованих текстів. Слухач готовий витратити на прослуховування

середньостатистичного подкасту приблизно 22 хвилини. Цього часу достатньо, щоби побудувати взаємини з цільовою аудиторією.

За різновидами можна знайти подкасти на будь-яку тему та у будь-якому форматі.

Отже, подкастинг – це інноваційний спосіб донести будь-яку інформацію до великої кількості людей з великим розмаїттям видів та форматів використання.

Цей метод для тих, хто має розуміння, що результат може бути отриманий в майбутньому. Отже, окрім основних методів аудіотрансляції інформації в Інтернеті, зокрема радіо, актуальним та дієвим є створення подкастів на основі власних знань та компетентної аудиторії.

Виклики сьогодення змушують нарощувати темпи самостійної роботи студентів у закладах фахової передвищої освіти за допомогою широкого використання новітніх інновацій в педагогіці, зокрема застосування подкастів. Вони дають можливість формувати вміння самостійно здобувати теоретичні знання, а також дають можливість організувати навчальну роботу не залежно від місця знаходження та умов перебування.

Саме в цей не простий час для України, перед здобувачами освіти стоїть питання як отримати якісну освіту. Вважаємо, що мотиваторами можуть бути саме викладачі, які спонукатимуть студентів до активнішого бажання отримати нові знання та опанувати обрану професію. Створення саме подкастів вважаємо наразі дуже актуальним.

Література:

1. Millin S. Using podcasts to develop listening skills. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sandymillin/usingpodcasts-develop-listening-skills.
2. Данилюк С. С. Стратегічна організація процесу формування професійної компетентності сучасних фахівців засобами Інтернет-технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій школі і загальноосвітніх школах*. 2014. №36. С. 134-140,
3. Дмитровський О. Особливості подкастингу як основної складової інтернет-радіо. *Теле- та радіо-журналістика.* 2017. №16. С. 97-101.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL READINESS TO THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE MUSIC TEACHERS

Zhang G.
PhD Student at the Department of Educology and Pedagogy West Ukrainian National University, gegezhang019@gmail.com
Krychkivska O.V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy West Ukrainian National University, oknysem@ukr.net

The problem of forming professional readiness of future music teachers to perform their professional duties is an important and timely issue in music-pedagogical education. Modern social and educational changes require from music teachers not only command of instrumental or vocal skills, but also pedagogical, communicative, creative, and reflective competences. According to Bilozerska, Kushnir, Belinska, Rastruba & Sizova, an essential condition in the Ukrainian context is the creation of a developmental environment in training future music teachers, which helps increase levels of creative independence and professional readiness [1].

In this perspective, professional readiness is viewed as an integrative personal formation that includes motivational, cognitive, emotional-value, and activity components, realized through pedagogical influence and student self-development. The cognitive component involves mastering theories in pedagogy, psychology, musicology, curriculum design, and methodology. The motivational component includes internal professional orientation, aspiration for pedagogical work, and lifelong self-improvement. The emotional-value component covers aesthetic sensitivity, value attitudes toward art and education, empathy, and ability to interact with learners. The practical component refers to the development of performance, methodological, organizational, communicative, and technological skills.

Bilozerska et al. experimentally tested a model of pedagogical conditions aimed at forming a developmental environment, including facilitative interpersonal interaction, activation of students' independent work, developmental teaching methods, and psychologically comfortable atmosphere. The results demonstrated that the experimental group showed higher indicators of professional readiness and creativity compared to controls [1].

Other researchers emphasize the readiness of future music teachers for creative self-actualization as part of their professional identity. For example, in the study "Readiness of Future Music Teachers for Creative Self-Actualization," a variety of psychological and pedagogical mechanisms are explored for stimulating creative growth and readiness in the future profession [2].

In the global context, Kruse-Weber et al. examine collaborative professional development among active music teachers, highlighting how reflection, peer cooperation, and research-based dialogue can foster teachers' professional learning and readiness in practice [3].

In Ukraine, challenges of preparing future music teachers include integrating inclusive education principles. Sysoieva investigates how future music and art teachers can be prepared to serve learners with special educational needs, mastering inclusive pedagogical knowledge, skills, and personal qualities.

Implementing innovative technologies in higher education is another critical direction. Tovkanets analyzes the use of digital and creative methods in training future music teachers, defining structural components of professional competence (cognitive, personal, goal-motivational, activity-based, reflexive) and demonstrating how innovative technologies support their formation [4].

Thus, the formation of professional readiness in future music teachers should be organized as a holistic, multidimensional process. It requires:

- ✓ A carefully designed developmental environment, combining theory and practice under conditions of psychological safety.
- ✓ Use of interactive, student-centered pedagogies (project work, reflection, peer teaching).
- ✓ Integration of practice (teaching internships, ensemble work, methodology labs).
- ✓ Encouragement of creative self-expression and reflective thinking.
- ✓ Adoption of digital and innovative tools to enrich pedagogical work and training.

When higher pedagogical institutions implement such models, music teachers will graduate not only with technical and methodological mastery, but also as adaptive, value-oriented, creative professionals ready for contemporary educational challenges.

References:

1. Bilozerska, H., Kushnir, N., Belinska, O., Rastruba, L., & Sizova, N. (2021). *Formation of a developmental environment of professional training of future music teachers in the Ukrainian educational space*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/353966377_Formation_of_a_Developmental_Environment_of_Professional_Training_of_Future_Music_Teachers_in_the_Ukrainian_Educational_Space

2. Kruse-Weber, S., Bongard, S., & Wulff, H. (2023). Collaborative professional development in music teaching: Reflection and peer learning as drivers of readiness. *Frontiers in Education, 8,* 10457005. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10457005/

3. Sysoieva, L. (2021). Preparing future music and art teachers for inclusive education. *Ukrainian Educational Studies and Innovation Trends, 4*(1), 12–27. https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/376

4. Tovkanets, O. (2024). Innovative technologies in the professional training of future music teachers. *Revista Eduweb, 18*(4), 49–67. https://revistaeduweb.org/check/18-4/4-49-67.pdf

5. READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR CREATIVE SELF-ACTUALIZATION. (2019). *ResearchGate.* https://www.researchgate.net/publication/338042687_READINESS_OF_FUTURE_MUSIC_TEACHERS_FOR_CREATIVE_SELF-ACTUALIZATION

FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL SPECIALISTS BY MEANS OF PROJECT-BASED METHOD

Li Lili
PhD Student at the Department of Educology and Pedagogy West Ukrainian National University
641655468@qq.com
Krychkivska O.V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy West Ukrainian National University, oknysem@ukr.net

The problem of leadership competence development among future preschool teachers occupies a prominent place in contemporary pedagogical science and practice. The rapid transformations of social life, the increasing requirements for the quality of preschool education, and the necessity to ensure holistic development of children create the need for teachers who are not only methodically competent but also capable of assuming responsibility, making independent decisions, and guiding others. Leadership competence becomes a fundamental characteristic of a modern preschool teacher, reflecting their readiness to act as an organizer, innovator, and motivator in the educational process; it encompasses such qualities as initiative, communicative openness, organizational ability, creativity, reflexivity, and the skill to coordinate collective activities [5]. Thus, the formation of leadership competence should be considered a strategic priority of professional teacher training.

The project-based method has proven to be one of the most effective approaches to addressing this task. Grounded in activity-based and competence-oriented paradigms, project-based learning (PBL) integrates theoretical knowledge and practical experience and is characterized by student autonomy, constructive investigation, collaboration, goal-setting and reflection [2; 1]. In higher and professional education contexts, systematic reviews and meta-analyses indicate that PBL improves student outcomes in problem-solving, collaboration and transfer of learning to authentic contexts — outcomes that closely align with leadership-related abilities [3; 4].

The essence of the method consists in organizing learners' activity around projects aimed at achieving a concrete socially or professionally valuable result. During project work, students progress through problem analysis, goal setting, information search, planning, role distribution, coordination of actions, monitoring and public presentation of results — stages which stimulate formation of leadership components such as planning, decision-making, communication, and responsibility [1]. The necessity to coordinate team efforts and to assume responsibility for collective outcomes fosters initiative and organizational skills; rotation of roles within teams allows students to experience leadership both as directive and supportive practice, promoting distributed and democratic leadership styles valuable in early childhood contexts [7; 10].

Project activity creates a communicative field where persuasive argumentation, negotiation, conflict resolution and motivational strategies are practised in situ. These interpersonal competences are central to teacher leadership in early childhood settings, where pedagogical leadership is often enacted through collaboration, advocacy and curriculum innovation rather than formal managerial authority [10]. Moreover, projects that model real professional situations — for example, designing inclusive group practices, creating developmental environments or involving families in learning — facilitate transfer of leadership skills from the training environment to subsequent professional practice [5;8]. Such authentic orientation increases students' motivation and provides opportunities for situated problem solving and ethical professional judgement.

Reflection is a decisive component of project-based learning and of leadership development. Systematic reflective practice — critical analysis of one's decisions, team dynamics and project outcomes — cultivates self-awareness, metacognitive control and readiness for professional growth. The integration of formative assessment and guided reflection within project cycles strengthens learners' capacity to evaluate strengths and weaknesses in leadership behaviour and to plan targeted improvement [1; 2]. Empirical studies in teacher education indicate that when PBL is combined with structured reflection and mentorship, gains in collaborative leadership behaviours are more robust [4].

Implementation of the project-based method in teacher training requires careful curriculum design, tutor facilitation and appropriate assessment instruments. Educators must scaffold project complexity, ensure alignment with professional standards, provide opportunities for role rotation and deliver timely feedback oriented to both product and process. Measures of leadership competence in early childhood teacher preparation should combine performance-based tasks, peer- and self-assessment, and validated observational tools to capture organizational, pedagogical and relational dimensions of leadership [10]. Institutional support — including practicum placements in settings that value teacher initiative and pedagogical leadership — enhances the sustainability of competence gained through PBL [7;10].

In conclusion, the formation of leadership competence of future preschool teachers by means of the project-based method is a purposeful and systematic pedagogical process responsive to contemporary demands of preschool education. The PBL framework, when oriented to authentic professional problems and enriched with reflective practice and mentorship, fosters cognitive, operational, communicative and value-reflexive elements of leadership. This approach transforms students into active agents of professional development capable of leading educational initiatives, inspiring colleagues and creating conditions for comprehensive child development. Future research should examine longitudinal transfer of leadership competencies from training to workplace

performance and refine instruments for measuring multifaceted leadership outcomes in early childhood contexts.

References:

1. Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M., Drohojowska, S., Kwon, J. H., Shapiro, D. Project-Based Learning: A Literature Review. – MDRC, 2017. – Режим доступу: https://www.mdrc.org
2. Kokotsaki, D., Menzies, V., Wiggins, A. Project-based learning: A review of the literature // European Journal of Education Studies / ERIC summary. – 2016. – Режим доступу: https://eric.ed.gov
3. Guo, P., et al. A review of project-based learning in higher education // Journal of Educational Research Review. – 2020. – Режим доступу: https://www.sciencedirect.com
4. Zhang, L., et al. A study of the impact of project-based learning on student learning outcomes // International Journal of Educational Research (PMC). – 2023. – Режим доступу: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc
5. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators. – NAEYC, 2021. – Режим доступу: https://www.naeyc.org
6. Fonsén, E. Teachers' pedagogical leadership in early childhood contexts: Perspectives and discourse // Teaching and Teacher Education. – 2023. – Режим доступу: https://www.tandfonline.com
7. Heikkinen, K. M. Leadership as a profession in early childhood education: A review // Early Years Journal / International Review. – 2024. – Режим доступу: https://www.tandfonline.com
8. Vatamaniuk, H. Project-based technology as a means of forming leadership qualities in senior preschool children // Scientific Bulletin / PP-MSU, 10(3), 2024. – Режим доступу: https://pp-msu.com.ua
9. Moyles, J. Effective Leadership and Management System (ELMS) – review article. – Режим доступу: https://files.eric.ed.gov
10. OPRE (Office of Planning, Research and Evaluation). Understanding Leadership in Early Care and Education: A Literature Review. – U.S. Department of Health and Human Services, 2021. – Режим доступу: https://www.acf.hhs.gov

ВПЛИВ ГАРМОНІЙНИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Круглик О.П.
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д.Ярмаченка
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
o.p.kruhlyk@udu.edu.ua

Міжособистісні стосунки відіграють суттєву роль у спілкуванні та взаємодії між людьми. Саме міжособистісні стосунки впливають на формування нашого самовизначення у суспільстві та задоволення від комунікації. Це важливо зрозуміти, тому що взаємини між людьми мають глибокий вплив на наше психічне здоров'я, особливо коли ми говоримо про людей з порушеннями слуху. Можливість вибору провідного виду спілкування є важливим моментом у розумінні психічної рівноваги міжособистісного розуміння. Людям з порушеннями слуху важливе спілкування не як суспільне явище спільноти чуючих, а як можливість бути почутим і сприйнятим.

Психологи наголошують, що повноцінне психічне здоров'я є вирішальним фактором, що визначає здатність людини до адаптації та життєстійкості у суспільстві, особливо у воєнний час (Л.Руденко, Г.Афузова, В.Кротенко, О.Дубовік, А.Розвад та ін.). Воно визначає наше емоційно-вольове самопочуття, наші психічні реакції на стресові ситуації життя та наше психофізичне благополуччя. Тому, вплив гармонійних міжособистісних стосунків (як партнерських, так і суспільних) на психічне здоров'я людини з порушеннями слуху є важливим аспектом, який потребує належної уваги та підтримки.

Зазвичай міжособистісні стосунки можуть впливати на наше психічне здоров'я як позитивно, так і негативно, в деяких випадках і нейтрально (О.Круглик). Якщо психічний стан людини з порушеннями слуху базується на взаєморозумінні, повазі та підтримці (за будь-якого вибору виду комунікації), то і стосунки міжособистісної взаємодії стимулюють самооцінку людини, підвищують її впевненість у собі та роблять її більш емоційно стійкою. Але, нездорові стосунки, в тому числі із спільнотою, що характеризуються конфліктами, небажанням розуміти, можуть призводити до сегрегації, стресу, тривоги та навіть психічних розладів (О.Круглик, В.Шевченко, К.Луцько).

Слід наголосити на тому, що під час міжособистісної взаємодії з людиною з порушеннями слуху варто :

- спілкуватися з людиною з порушеннями слуху тим видом комунікації, який для неї є кращий (усним чи жестовим мовленням), за умови що всі учасники процесу володіють однаковою системою кодування та розкодування інформації;
- сприймати людину з порушеннями слуху як повноцінного члена суспільства, з особистісною самоідентифікацією;
- не робіть вигляд, що зрозуміли людину, якщо насправді це не так, — краще перепитати, пояснити ваш стан;
- запитайте чи готова людина підтримати зв'язок у переписці;
- не затуляйте своє обличчя руками, волоссям чи будь-якими предметами (досить часто люди з порушеннями слуху чудово читають по губах).

Особливого підходу до спілкування і встановлення міжособистісних стосунків потребують ветерани/ ветеранки, які набули порушення слуху. Слід приділити увагу таким чинникам:

- Називайте людину по імені. Розмовляйте, дивлячись людині у вічі;
- говоріть рівно, спокійно, не варто надмірно підкреслювати що-небудь; не намагайтеся пришвидшити розмову;
- не перебивайте людину, починайте говорити лише тоді, коли переконаєтеся, що вона договорила; не виправляйте людину і не закінчуйте думку за неї;
- інформацію, яка містить число чи адресу, краще написати.
- уважно вислухайте людину, яка набула певне порушення слуху, будьте толерантними, не порушуйте психічної рівноваги у стосунках.

Тому, важливо розуміти, що психічне здоров'я та міжособистісні стосунки мають взаємозалежний вплив одне на одного, особливо в умовах сьогодення. Підтримка психічного здоров'я людини є важливим кроком до забезпечення повноцінних та гармонійних взаємин. В той же час розуміння важливості міжособистісних стосунків є незаперечним для життєдіяльності і психічного здоров'я людини, яка за різних обставин втратила слух.

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Кухтяк С.Б.
методист відділу дошкільної та початкової освіти ТОКІППО

Ментальне здоров'я дітей молодшого шкільного віку є одним із ключових чинників їхнього гармонійного розвитку та успішної соціалізації. Ментальне здоров'я – це стан благополуччя, коли дитина усвідомлює власні здібності, може навчатися, справлятися зі звичайними стресами, продуктивно працювати й робити внесок у життя суспільства. Для молодших школярів воно виявляється у відчутті безпеки, позитивному стані, здатності до гри та навчання, розвитку емпатії та комунікації. Початкова школа виступає не лише освітнім середовищем, а й важливим простором формування особистісних, емоційних і комунікативних компетентностей. Саме тому забезпечення ментального здоров'я учнів набуває особливого значення у контексті сучасної освіти. Психологічний комфорт допомагає учням краще засвоювати знання, розвивати креативність і впевненість у собі.

Поняття ментального здоров'я охоплює здатність учнів адаптуватися до умов середовища, адекватно реагувати на стресові ситуації, встановлювати конструктивні взаємини з оточенням та реалізовувати власний потенціал. У молодшому шкільному віці цей аспект є визначальним, оскільки діти переживають перехід від ігрової діяльності до систематичного навчання, що супроводжується підвищеним емоційним і когнітивним навантаженням.

Збереження ментального здоров'я школярів залежить від кількох чинників: підтримки з боку сім'ї, доброзичливої атмосфери в класі, регулярного відпочинку та відсутності надмірного навантаження. Важливо, щоб діти відчували себе захищеними та потрібними, мали змогу вільно висловлювати свої думки й емоції.

Серед основних чинників, які визначають рівень ментального здоров'я учнів початкових класів, виділяють:

- Сімейне середовище, що забезпечує базове відчуття безпеки та емоційну підтримку;
- Шкільний мікроклімат, який формується через стиль педагогічної взаємодії, атмосферу довіри та відсутність булінгу;
- Соціальні взаємини з однолітками, що сприяють розвитку комунікативних навичок;
- Раціональний режим дня, який передбачає баланс навчання, відпочинку та фізичної активності;

• Емоційна грамотність, що полягає у вмінні розпізнавати, виражати та регулювати власні емоції.

Батьки залишаються головними людьми, від яких залежить ментальний комфорт дитини. Насамперед важливо бути емоційно доступними: слухати без осуду, приймати будь-які почуття дитини – страх, гнів, сум. Варто підкреслювати, що всі її емоції нормальні й зрозумілі.

Вчитель початкових класів виконує не лише освітню, а й важливу виховну та психопрофілактичну функцію. Він має забезпечувати психологічний комфорт на уроці, заохочувати взаємоповагу та толерантність. Школа – не лише місце навчання, а й простір, де дитина може отримати відчуття безпеки та стабільності. Тому варто подбати про емоційно теплу атмосферу в класі. Корисно щодня проводити короткі «хвилинки емоцій», під час яких діти можуть поділитися настроєм, розповісти про свої відчуття або виразити їх через малюнок чи спеціальні картки з емоціями.

Ментальне здоров'я учнів початкових класів є основою їхньої успішної навчальної діяльності та подальшого особистісного розвитку. Системна робота школи та сім'ї створює сприятливі умови для формування гармонійної, стійкої до стресів і соціально адаптованої особистості. Забезпечення психічного благополуччя на початковому етапі освіти має стати пріоритетним завданням сучасної школи.

Важлива роль та відповідальність в оздоровчій діяльності щодо збереження й відновлення ментального здоров'я школярів відводиться освітній системі. Сучасний освітній процес має бути здоров'язбережувальним, здоров'яформувальним, здоров'язміцнюючим, спрямованим на позитивну мотивацію до здорового способу життя, забезпечення гармонійного розвитку особистості, навчання культури здоров'я на засадах розвитку життєвих навичок

Ментальне здоров'я учнів початкових класів є надзвичайно важливою складовою майбутнього розвитку суспільства. Турбота про дитину має виходити за межі фізичної безпеки та включати створення стабільного емоційного середовища вдома і в школі. Навіть невеликі щоденні дії – теплі слова, спільні ігри, передбачуваний розпорядок – допомагають дитині зберегти відчуття захищеності.

Підтримуючи дітей у цей складний час, ми формуємо покоління, здатне до відновлення та подолання труднощів. Сильна і врівноважена психіка учнів сьогодні – це основа їхнього успішного навчання, гармонійного дорослішання і відновлення країни після війни. Турбота про ментальне здоров'я дітей – спільна відповідальність батьків, учителів, психологів та всього суспільства, адже саме в дитинстві закладається фундамент майбутнього здорового і стійкого покоління України.

Література:

1. Благополуччя дітей та педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки: ULR: https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/153?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 26.09. 2025).

2. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». ULR : https://howareu.com/ (дата звернення: 26.09. 2025).

3. Костєва, Т. Вплив ментального здоров'я. *Наукові праці. Педагогіка.* № 229. 2018. С. 46-48.

4. Яновська Т. А. Соціально-психологічний розвиток молодших школярів засобами ігрової діяльності та каністерапії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. № 2/2024. С. 35-38.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Лелявина І.
викладач природничих наук (математика) закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж»
anna.chekrygina@gmail.com , iralhv@gmail.com

Сучасний світ – це світ науково-технічного прогресу. Людство перебуває в технологічній фазі науково-технічної революції, коли стрімко міняється техніка й технології, і щоб встигнути за запаморочливими новинками, щоб не відчувати себе викинутим «за борт» сучасного життя, треба постійно вчитися. «Навчання» стає категорією, яка супроводжує людину протягом усього життя. Основна мета цього етапу – інформатизація всіх сторін життя. Освіта є інформаційним процесом і тому використання сучасних технологій навчання із застосуванням персонального комп'ютера особливо важливе.

Сьогодні ми перебуваємо на етапі оновлення всієї системи освіти, впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій, орієнтації на творчу діяльність здобувача освіти, визнання неповторності його особистості, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

На сучасному етапі здійснення навчання та виховання творчої особистості інформатизація загальноосвітнього процесу – одне з пріоритетних стратегічних завдань реформування освіти в нашій країні. Особистість здобувача освіти ставиться в центрі освітнього процесу, що вимагає від викладача переосмислення мети і завдань уроків із позиції здобувачів освіти.

Методика мультимедіа є сучасною комп'ютерно-інформаційною технологією, що забезпечує можливість об'єднувати в одній комп'ютерній програмі анімацію, звук, текст, графічне зображення та відео. Викладання з демонстраційно-моделюючими програмними засобами, які використовуються на етапах вивчення нового матеріалу, його закріплення, при демонстрації моделі об'єкту навчання, показу відео фрагментів повинно бути спрямоване на те, щоб не давати готових відповідей, а націлювати здобувачів освіти на творчий пошук, формування власної думки. Головне не те, правильна чи неправильна відповідь, а те, як здобувач освіти обґрунтовує, мотивує свій висновок, шукає власний варіант рішення завдання. Досягнення цієї мети можливе завдяки використанню різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, створення атмосфери зацікавленості, стимулювання здобувачів освіти до висловлювань на основі побаченого, почутого чи

змодельованого. Таку можливість надають уроки із забезпеченням інформаційно-комп'ютерного супроводу навчальних занять з математики.

В умовах воєнного стану широкого використання на уроках природничих наук (математика) набули інформаційні технології, які є необхідними для формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти, предметний зміст якої передбачає відповідні уміння, навики та навчальні ресурси [2].

Застосування сучасних інформаційних технологій та мобільних додатків на уроках природничих наук (математика) може значно полегшити навчання та зробити його більш цікавим і ефективним. Наприклад, доцільним є застосування таких технологій:

GeoGebra. Це програма для створення інтерактивних геометричних конструкцій, графіків функцій, таблиць та аналізу статистики. Вона дозволяє візуалізувати математичні поняття, замінюючи традиційні методи навчання візуальними.

Інші додатки. Існують різні додатки, які використовують сучасні технології для створення інтерактивних уроків математики через ігри, вікторини, квести, роботу в групах та проєкти.

Переваги використання технологій у математиці.

Розвиток навичок. Сучасні програми розвивають логічне мислення, аналітичні здібності та навички вирішення проблем.

Візуалізація. Додатки допомагають візуалізувати складні математичні поняття, роблячи їх більш зрозумілими та доступними.

Інтерактивність. Навчання стає більш захопливим та ефективним завдяки інтерактивним методам, як-от ігри та квести.

Доступність. Мобільні додатки, такі як «Вивчаю — не чекаю», забезпечують доступ до освітнього контенту навіть в умовах відсутності інтернету.

Підготовка до майбутнього. Математика є основою для багатьох сучасних професій, включаючи програмування, економіку та інженерію, а використання технологій допомагає краще підготуватися до цих галузей.

На даний час існує велика кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ), які можуть бути успішно використані в процесі навчання фізики та астрономії [4-5].

Існуючі ППЗ поділяються на такі: інформаційні, розрахункові, контролюючі, демонстраційно-моделюючі, експериментально дослідницькі та комплексні. Сучасні ППЗ успішно використовуються в дистанційному та мобільному навчанні.

Інформаційні ППЗ містять певну теоретичну інформацію загального плану, тобто основні положення, поняття, означення, закони, математичний апарат, необхідний для опису характеристики явища чи об'єкта, які вивчаються.

Розрахункові ППЗ дозволяють використовувати обчислювальні можливості комп'ютера та призначені для застосування математичного апарату, за допомогою якого описуються об’єкти й явища.

Математична обробка результатів експериментів, зокрема виконання розрахунків і побудова графіків, використовують відповідні програми (наприклад, ППЗ на основі MS EXCEL можна використовувати для обробки результатів лабораторних робіт).

Контролюючі ППЗ призначені для тестування, контролю і перевірки знань здобувачів освіти. Такі програми передбачають вибір правильної відповіді з кількох запрограмованих, введення числового значення одержаного результату чи введення аналітичного вигляду для одержаного розв'язку. Онлайн-сервіс «LearningApps» призначений для створення інтерактивних вправ. Тестування здобувачів освіти можливо проводити на українському освітньому онлайн-порталі «На урок».

Програми також використовуються для ілюстрації тих чи інших явищ і понять. Інтерактивні програми-демонстрації дозволяють демонструвати певні явища і можуть використовуватися для комп'ютерної підтримки уроку природничих наук. Дуже ефективним є розміщення презентацій здобувачів освіти на онлайн-дошці Padlet. Онлайн-редактор Wepik застосовується для створення презентацій з використанням штучного інтелекту (ШІ).

Вищерозглянуті ППЗ передбачають використання мультимедійних проєкторів на уроках природничих наук (математика), що дозволяє проєктувати на екран навчальні відеофільми, відеокліпи, використовувати ППЗ у процесі вивчення нового матеріалу та організації фронтальної роботи в кабінеті.

Таким чином, використання інформаційних технологій та технологій мобільного навчання розвиває стійкий інтерес здобувачів освіти до вивчення математики, самостійної дослідницької роботи з використанням мережі Інтернет, під час позаурочної та науково-пошукової роботи, сприяє розвитку їх творчості, ініціативності, підприємливості, практичних життєвих навичок отримання інформації, дозволяє викладачам реалізувати власні педагогічні ідеї та задуми, підвищувати якість знань здобувачів освіти.

Література:

1. Анедченко Є., Гончаренко Т. Досвід використання мобільних технологій під час навчання учнів фізики. Виховання дітей та молоді: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. Орести Карпенко. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені ІванаФранка, 2020. С. 9-16.

2. Князєв С.Г. Комп’ютер на уроці астрономії. *Фізика в школах України*. 2010. №19. С. 2-3.

3. Саган О., Лазарук В. Трансформації освітніх технологій на основі принципів цифрової дидактики. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2020. № 92. С. 91-95. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-92-15.

4. Сірик Е.П. Організація постановки та проведення фізичного практикуму із загального курсу фізики для студентів нефізичних спеціальностей. *Наукові записки. Серія : педагогічні науки*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 108. С. 276 – 280.

5. Соловйова О.Ю. Використання комп’ютерних технологій у курсі фізики. *Фізика в школах України.* 2009. № 3. С. 20.

СИНЕРГІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА СУЧАСНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ПОШУК БАЛАНСУ

Лещук Г.В.
к. п. н., доцент, доцент кафедри романо-германської філології та професійної комунікації Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
h.v.leshchuk@gmail.com

Пошук ефективних методик навчання іноземної мови, які б задовольняли запити викладачів та учнів/студентів на швидкий та якісний процес формування іншомовної компетентності, давно є актуальною вимогою часу. В нинішніх умовах вивчення іноземної мови відкриває широкі можливості для використання різних методик, кожна з яких має свої особливості і може бути доповнюючою до усіх інших. Традиційні методики викладання мов, які включають граматико-перекладний та аудіолінгвістичний методи, фокусуються на вивченні правил та повторенні, тоді як сучасні методи, зокрема комунікативний, зосереджені на досягненні вільного спілкування через взаємодію, використання мультимедійних технологій, проєктів та мовного занурення. Сучасні підходи до вивчення іноземних мов, зокрема, французької, сприяють індивідуалізації навчання, інтегруючи інноваційні ресурси для розвитку практичних комунікативних навичок у реальних ситуаціях.

Дослідження різних методик навчання іноземних мов знаходяться в центрі наукових розвідок, зокрема, К. Гнатик, К. Фодор, які зазначають, що за ефективністю та відповідністю вимогам часу сьогодні на перше місце виходить компетентнісний підхід (CompetenceApproach), оскільки він найтісніше пов'язаний з навчальною, професійною і життєвою практиками комунікації іноземними мовами [1]; Н. Майхер робить спробу окреслити і розв'язати досі невирішені проблеми в методиці навчання французької мови [3].

Методики викладання FLE (французької мови як іноземної) також еволюціонували від традиційних методів, заснованих на заучуванні правил, до сучасних комунікативних підходів, які включають комунікативний метод, метод занурення, проєктний метод, в яких наголошується на використанні мови в реальних життєвих ситуаціях для виконання завдань. Сюди ж відносимо прямий метод, аудіовізуальний метод (SGAV – Structural global audiovisual method) та більш сучасні підходи, такі як диференційоване навчання, що адаптує навчання до конкретних потреб кожного учня. Традиційні методи зазвичай задовольняли лише одну потребу – академічний успіх. Сьогодні ж учні працюють над проєктами, які потребують використання іноземної мови для вирішення конкретних завдань, що робить процес навчання практичним та мотивованим. Кожен із згаданих методів насправді може бути адаптований під індивідуальні потреби учня чи студента, але найкращі результати часто досягаються при поєднанні різних підходів [2].

Раніше мову порівнювали з набором слів, а отже, зі словниковим запасом. Успіхом у вивченні мови відповідно вважалося засвоєння певної кількості слів і виразів. Потім вивчалися граматичні правила, що регулюють використання цих слів. Таким чином, слово стало відправною точкою для всіх традиційних методів. Вони були побудовані на граматичних правилах. Однак ще наприкінці 1970-х стало зрозуміло, що заучування мовленнєвих конструкцій шляхом повторення не є достатньо ефективним, оскільки говоріння, або письмо, – це не повторення чогось уже сказаного чи почутого, а створення нового твердження, ніколи раніше не чутого чи не сказаного. Навіть якщо людина знала велику кількість слів і всі правила граматики, вона все одно не могла сформувати правильне речення в певній ситуації. З появою аудіо та аудіовізуальних методів 1960-х та 1970-х років за відправну точку була взята модель речення, .а не окреме слово [4].

Нові методики 1980-х років характеризувалися як комунікативні та базувалися на говорінні. Їхнім наріжним каменем є мовленнєвий або комунікативний акт.

Кожна методика реалізується в певному дидактичному середовищі. Коли ви вивчаєте французьку мову в класі з підручниками, малюнками та іншими медіа, ви опиняєтеся у вигаданому просторі, де кожен мовленнєвий акт має бути уявним. Але коли ви вивчаєте французьку мову через реальні розмови з французами в Парижі чи Бордо, ви опиняєтеся в автентичному мовному просторі. Те ж саме відбувається, коли ви читаєте французьку книгу, французьку газету, слухаєте радіо або дивитеся телебачення. Між цими двома крайнощами зараз існує дидактичний підхід, який називається глобальною симуляцією. За такого підходу французька мова вивчається в контексті реальної життєвої чи професійної діяльності.

Сьогодні навчання практично не має обмежень завдяки використанню нових технологій. Електронна пошта, різноманітні інтерактивні інструменти, інтернет-ресурси існують, щоб допомагати учням у виконанні будь-якого комунікаційного завдання. Сучасні додатки, онлайн-платформи та відеоматеріали також відкривають можливості для інтерактивного навчання та спілкування з носіями мови. Але найважливішим фактором успіху у вивченні мови вважаємо навіть не обрану методику навчання, а мотивацію учня, без якої не буде жодного поступу.

Література:

1. Гнатик К., Фодор К. Особливості застосування сучасних підходів у вивченні іноземних мов. *Теорія і методика професійної освіти*. 2023. Вип.59. С. 113–116.

2. Лещук Г.В., Стефанчук Б.М. Аудіовізуальний метод у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Випуск 2 (55). С. 45.

3. Майхер Н.В. Наукові дослідження з методики навчання французької мови: сучасний стан і перспективи. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* К., 2023. Вип. 38. С. 40–49.

4. Truong Q. De. Les méthodes d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, hier et aujourd'hui. Synergies Pays Riverains du Mékong. 2014. №6. PP. 161–163.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Лівіцька Н.В.
кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету, n.livitska@wunu.edu.ua

Сучасні здобувачі освіти, демонструють принципово інші особливості сприйняття інформації, навчання та взаємодії з навколишнім світом. Їхня увага фрагментована, вони звикли до миттєвого отримання зворотного зв'язку та мультизадачності. Водночас традиційні освітні підходи часто не враховують ці особливості, що призводить до зниження мотивації у навчанні та, як результат, ефективності освітнього процесу. Гейміфікація пропонує інноваційне рішення цієї проблеми, інтегруючи ігрові прийоми у навчальний контекст.

Аналіз останніх публікацій з обраної теми підтверджує значний потенціал гейміфікації у формуванні цифрових компетентностей. Так, дослідження Gamification Group під керівництвом професора Юхо Хамарі (Juho Hamari) з Тамперського університету (Фінляндія) демонструють позитивний вплив ігрових технологій на мотивацію та навчальні результати студентів [1]. Німецький досвід використання гейміфікованих платформ у середній освіті засвідчує формування не лише технічних навичок, але й критичного мислення, креативності та здатності до колаборації [2]. Українські науковці теж підкреслюють позитивний вплив ігрових технологій на розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей сучасних студентів [3].

Мета нашого дослідження полягає у всебічному аналізі потенціалу геймифікації як інноваційної технології навчання для ефективного розвитку цифрових компетентностей здобувачів освіти. Ми прагнемо визначити оптимальні методи та прийоми впровадження ігрових елементів у навчальний процес, оцінити їх вплив на формування ключових цифрових навичок та систематизувати основні компетентності, що формуються учнями під час використання гейміфікованих підходів у школі.

Ключовою перевагою гейміфікованого підходу є його здатність персоналізувати навчальний процес, враховуючи індивідуальні особливості, потреби та темп розвитку кожного учня. Система рівнів та досягнень дозволяє створити адаптоване освітнє середовище, де кожен здобувач освіти може розвиватися відповідно до власних можливостей та інтересів.

Розробка *освітніх квестів та челенджів* перетворює навчання на захоплюючу пригоду, де школярі вирішують реальні проблеми, використовуючи набуті знання та навички. Такі активності можуть включати створення цифрових проектів, розробку мобільних додатків, дизайн веб-сайтів чи, наприклад, розв'язання екологічних проблем за допомогою

інформаційних технологій. У процесі виконання квестів учні активно використовують різні цифрові інструменти, навчаються працювати з великими обсягами інформації, критично оцінювати джерела та створювати власний цифровий контент. Командні челенджі особливо ефективні для розвитку колаборативних цифрових компетентностей. Учні навчаються використовувати хмарні технології для спільної роботи, комунікувати за допомогою цифрових платформ, координувати діяльність команди у віртуальному просторі та ділитися ресурсами онлайн. Ці навички є надважливими для майбутньої професійної діяльності у цифровому середовищі.

Інтеграція технологій віртуальної та доповненої реальності у навчальний процес відкриває принципово нові можливості для *імерсивного навчання*. Учні можуть «подорожувати» історичними епохами, досліджувати молекулярну структуру речовин, вивчати географічні об'єкти або моделювати складні фізичні процеси у тривимірному просторі. Такі технології не лише роблять навчання більш захоплюючим, але й розвивають просторове мислення, навички роботи з 3D-моделюванням та розуміння цифрових технологій. Використання VR та AR технологій формує у школярів розуміння потенціалу сучасних цифрових інструментів та спонукає до творчого їх застосування. Учні навчаються створювати власний AR-контент, розробляти віртуальні екскурсії та інтерактивні презентації, що значно розширює їхні цифрові компетентності у сфері контент-менеджменту та мультимедійного дизайну.

Гейміфікація активно використовує потенціал соціальних мереж та онлайн-платформ для створення навчальних спільнот. Учні об'єднуються у команди, гільдії або клани для спільного вирішення завдань та обміну досвідом. Такий підхід окрім навичок цифрової комунікації розвиває вміння *нетворкінгу та онлайн-колаборації*. Створення навчальних блогів, вікі-сторінок та спільних цифрових проектів дозволяє учням практикуватися у створенні контенту. Вони навчаються принципів цифрового сторітелінгу, основ веб-дизайну, правил кібербезпеки та етики онлайн-спілкування. Ці компетентності є важливими для сучасного цифрового суспільства.

Формування *інформаційної грамотності* відбувається через необхідність пошуку, аналізу та синтезу інформації для успішного проходження ігрових рівнів та виконання квестів. Учні навчаються критично оцінювати достовірність джерел, порівнювати різні точки зору та формулювати власні обґрунтовані висновки. У гейміфікованому середовищі розвиток цих навичок відбувається природно та мотивовано, оскільки учні розуміють практичну цінність інформаційної компетентності для досягнення ігрових цілей.

Творчі цифрові компетентності розвиваються через створення власного контенту: відео, подкастів, інфографіки, інтерактивних презентацій та цифрових історій. Гейміфіковані завдання часто вимагають від учнів не лише засвоєння готових знань, але й творчого їх

застосування у нових контекстах. Це сприяє розвитку дизайн-мислення, користувацького досвіду та розуміння принципів ефективної візуальної комунікації.

Комунікативні цифрові навички, у свою чергу, формуються через активну участь у онлайн-дискуціях, командну роботу над проектами та презентацію результатів у цифровому форматі. Учні навчаються адаптувати стиль спілкування до різних цифрових платформ, використовувати мультимедійні елементи для посилення комунікативного впливу та дотримуватися етичних норм онлайн-взаємодії.

Отже, проведений аналіз переконує, що гейміфікація – це не просто модний тренд в освіті, а фундаментальна інноваційна технологія, здатна ефективно формувати цифрові компетентності, необхідні для успішного професійного зростання у XXI столітті. Інтеграція ігрових елементів у звичне навчання створює захопливе, мотивуюче середовище для розвитку критичного мислення, творчості, колаборації та технологічної грамотності.

Водночас важливо розуміти, що геймифікація не є універсальним розв'язанням усіх освітніх проблем. Успішність її впровадження залежить від збалансованого поєднання ігрових елементів з традиційними педагогічними підходами, врахування вікових особливостей учнів та специфіки навчального контенту. Ключовим тут вважаємо дотримання принципу педагогічної доцільності: ігрові прийоми мають підтримувати навчальні цілі, а не відволікати від них.

Література

1. Hamari J., Shernoff D.J., Rowe E., Coller B., Asbell-Clarke J., Edwards T. (2016), Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning //Computers in Human Behavior, Vol. 54, 2016, P. 170-179. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045

2. Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. Computers in Human Behavior, 69, 371–380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033

3. Savitska, V., & Krychkivska, O. (2022). Higher education gamification: the trinity of PBL as a tool for educational process modernization. *Фізико-математична освіта.* 33(1), 43-47. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-033-1-007

FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE GRAPHIC DESIGN SPECIALISTS

Li Yida
PhD Student at the Department of Educology and Pedagogy West Ukrainian National University
liyida@gmail.com
Krychkivska O.V.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy West Ukrainian National University, oknysem@ukr.net

The formation of professional competence in future graphic design specialists is a pivotal aspect of modern higher education in creative and technological disciplines. The rapid advancement of digital technologies, multimedia platforms, and visual communication trends necessitates that contemporary designers not only possess technical proficiency in software and tools but also exhibit creative thinking, problem-solving abilities, aesthetic sensibility, and effective communication skills with clients and target audiences.

Professional competence encompasses an integrative quality that combines knowledge, skills, abilities, personal traits, and value orientations required for successful professional activity. In the context of graphic design, competence includes technical proficiency (software mastery, digital illustration, typography, UI/UX design), cognitive skills (research, analysis, design thinking), creative abilities (originality, conceptualization, visual storytelling), and professional behavior (teamwork, project management, client interaction).

The development of professional competence requires a systematic and multi-level approach, integrating theoretical knowledge and practical application. Educational programs should combine lectures, workshops, project-based learning, internships, and collaborative activities to provide students with opportunities to apply concepts in real-world design scenarios. Recent research by emphasizes the importance of integrating digital technologies into professional disciplines and utilizing networked information and communication technologies to enhance creative, innovative, and digital thinking in students [2].

A key component in forming competence is practical experience, including the creation of portfolios, participation in design competitions, collaborative projects, and interaction with industry professionals. Practical engagement allows students to develop critical thinking, decision-making skills, and adaptability to the dynamic demands of the creative industry. Furthermore, exposure to professional standards, client feedback, and project deadlines strengthens the readiness of graduates to perform in real professional contexts.

Another important aspect is the development of reflective and self-regulatory skills. Future graphic designers must be able to assess their work critically, integrate feedback, and continuously

update their skills in accordance with technological innovations and evolving design trends. Integration of digital tools, such as interactive media platforms, 3D modeling software, and digital prototyping applications, has become essential for competence formation in the contemporary design landscape.

The professional competence formation process should also foster interdisciplinary knowledge, including an understanding of psychology, marketing, semiotics, and cultural studies, as they inform effective visual communication and design solutions. Competence is enhanced when students learn to synthesize these areas with practical design projects, thereby developing both analytical and creative thinking.

Finally, the organizational and pedagogical conditions for competence formation include: systematic curriculum planning, active learning methodologies, mentorship by experienced professionals, continuous evaluation, and the creation of a supportive educational environment that encourages experimentation and innovation. demonstrates that collaborative, project-based, and digital-enhanced pedagogical approaches significantly improve professional readiness and competence in creative disciplines [1].

In conclusion, forming the professional competence of future graphic design specialists is a complex, multi-dimensional process. It requires integration of technical skills, creative thinking, reflective practice, interdisciplinary knowledge, and practical experience. By implementing structured educational strategies, higher education institutions can ensure that graduates are well-prepared to meet the challenges of the modern creative industry, contributing innovative solutions and demonstrating professional excellence.

References:

1. Dobson, T., Preece, S. Collaborative, project-based, and digital-enhanced pedagogical approaches in design education. *Journal of Design Education.* 2021. Vol. 35, № 2. P. 123–135. URL: https://doi.org/10.1080/01421670.2021.1912345

2. Li, Y. Methods and means of forming the professional competence of future graphic design specialists. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies.* 2024. № 4 (138). P. 478–486. URL: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/478-486

ПРОГРАМА МІЖНАРОДНОГО ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВСТВА – PISA З ПОЗИЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Локшина О.І.
доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України,
olena.lokshyna@gmail.com

Після отримання у 2022 році статусу кандидата на членство в ЄС Україна розпочала гармонізацію з правовою базою ЄС за 35 розділами acquis, серед яких Розділ 26 охоплює освіту і культуру. У галузі освіти, як і в інших секторах, які відносяться до компетенції держав-членів, інструментом управління визначено Рамкову програму європейського співробітництва в галузі освіти і навчання в напрямі до європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) [3]. Програмою проголошено п’ять стратегічних пріоритетів у побудові Європейського освітнього простору. Це: підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у галузі освіти й навчання; перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх; зміцнення європейської вищої освіти; підтримка «зеленого» й цифрового переходу в освіті і навчанні та за допомогою них; підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації в професії викладача. В аспекті вчительства у Програмі підкреслено, що, без його підтримки, професійного розвитку, забезпечення престижності вчительської професії, належного матеріального забезпечення проголошених цілей досягти неможливо та, відповідно, неможливо досягти мети ЄС побудови економіки знань, яка залежить від висококваліфікованого людського капіталу. Зазначені ініціативи покликані працювати на формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, необхідних для життя та кар’єри у ЄС, Європі та глобалізованому світі [1].

Одним із семи показників для вимірювання досягнення проголошеного у документі визначено «частка 15-річних із низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш ніж 15 % до 2030 року» [2]. Саме цей показник вимірює рівень знань та вмінь 15-річних учнів у сферах читання, математики та природничих наук, що є метою Міжнародного дослідження якості освіти PISA. Важливими характеристиками PISA для ЄС визначаємо:

– об’єктивне оцінювання стану систем освіти держав-членів, її ефективності та рівня сформованості ключових компетентностей, які визначено у Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя та виявлення проблем та факторів впливу;

– порівняння з іншими державами-членами та країнами, що мають схожі економічні та соціальні показники, а також з середніми результатами країн ОЕСР;

– валідність інформації, яка забезпечує ефективність формування освітньої політики на національному рівні та освітньої стратегії на європейському рівні.

Для України участь у PISA є не лише інструментом діагностики якості освіти як для інших країн-учасниць. Участь слід розглядати як складову інтеграційного руху, який працює у тому числі на отримання об'єктивних даних для ухвалення рішень щодо прискорення гармонізації національної освіти з європейськими стандартами.

Тому важливим на тлі погіршення якості української освіти за результатами PISA– 2022 у порівнянні з 2018 роком розглядаємо ініціативи на кшталт проєкту «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» у межах Модуля Жана Моне (620287-EPP-1-2020-1-UAEPPJMO-MODULE), що реалізовувався в Інституті педагогіки НАПН України впродовж 2021–2024 років. Серед результатів проєкту, метою якого було підвищення кваліфікації вчителів предметів природничого циклу, математики, української мови і літератури, слід виокремити:

– Посібник для вчителів «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів : посібник для вчителів / О. Топузов, Д. Васильєва, О. Заболотна, Л. Калініна, О. Локшина; укладач О. Заболотна; заг. ред. О. Топузова. Інститут педагогіки НАПН України. [Електронне видання]. Київ-Дрогобич: Тзов Трек ЛТД, 2024. 85 с. https://doi.org/10.32405/978-617-7990-34-4-2024-86. Посібник відзначено Дипломом І ступеня НАПН України конкурсу на кращі наукові роботи, створені у 2024 році, у номінації «Кращий посібник або комплект (навчальний, навчально-методичний, методичний, практичний) для використання в освітній та інших видах соціальної практики»;

– Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 1 / Авторський колектив; уклад. Олена Локшина та Оксана Заболотна; за заг. ред. Олега Топузова; (2-ге електронне видання, доповнене). Київ: Педагогічна думка, 2023. 77с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-727-5-2023-77;

– Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2 / Авторський колектив; уклад. Олена Локшина та Оксана Заболотна ; за заг. ред. Олега Топузова; (2-ге електронне видання, доповнене). Київ: Педагогічна думка, 2023. 81 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-728-2-2023-81;

– Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 3 / Авторський колектив; уклад. Олена Локшина і Оксана Заболотна ; за заг. ред. Олега Топузова; (2-е електронне видання, доповнене). Київ: Педагогічна думка, 2023. 76 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-740-4-2023-73;

– Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Частина 1/ Авторський колектив. Укладач Л.М. Калініна. За заг.ред. О.М. Топузова. [2-ге електронне видання, доповнене]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 120 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-562-2-2023-120;

– Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 2 / Авторський колектив. Укладачі Л.М. Калініна і О. Г.Козленко За заг. ред. професора О. М. Топузова. [2-ге електронне видання, доповнене] Київ: Педагогічна думка, 2023. 107 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-738-1-2023-120;

– Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 3 / Авторський колектив. Укладач Л.М. Калініна. За заг. ред. О. М. Топузова. (електронне видання) Київ : Педагогічна думка, 2023. 126 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-664-3-2023-170;

– Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 4/ Авторський колектив. Укладач Л.М. Калініна. За заг. ред. О. М. Топузова. (Електронне видання) Київ : Педагогічна думка, 2023. 110 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-739-8-2023-110;

– Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 1/ Авторський колектив. Укладач Д.В. Васильєва. За заг. ред. О.М. Топузова. [2-ге електронне видання, доповнене]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 115 с. https://undip.org.ua/library/zbirnyk-zavdan-dlia-rozvytku-matematychnoi-kompetentnosti-uchniv-u-formati-pisa-chastyna-1/;

– Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Ч. 2/ Авторський колектив. Укладач Д.В. Васильєва. За заг. ред. О.М. Топузова. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 78 с. https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-74;

– Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 3 / Авторський колектив. Укладач Д.В. Васильєва. За заг. ред. О.М. Топузова. [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка, 2023. 102 с. https://undip.org.ua/library/yevropeyska-iakist-navchannia-dlia-krashchoi-uspishnosti-uchniv-zbirnyk-zavdan-dlia-rozvytku-matematychnoi-kompetentnosti-uchniv-uchniv-u-formati-pisa-chastyna-3/.

Зазначені праці викликають значний інтерес освітянської спільноти, що підтверджується кількістю скачувань з електронної бібліотеки Інституту педагогіки НАН України (https://undip.org.ua/library/) та електронної бібліотеки НАПН України (https://lib.iitta.gov.ua/).

Узагальнюючи підкреслимо, що:

– вчительство посідає чільне місце у системі європейського співробітництва у галузі освіти і навчання, про що свідчить пріоритезація його місії у побудові Європейського освітнього простору, який визначено метою такого співробітництва до 2030 року;

– одним з ключових результатів європейського співробітництва визначено озброєння молоді ключовими компетентностями, пріоритетними серед яких проголошено грамотність, математичну та природничу компетентності;

– європейська інтеграція національної освіти передбачає посилення уваги до формування зазначених компетентностей в української молоді;

– співпраця дослідників Інституту педагогіки НАПН України та українських вчителів-практиків та її результати, продуковані у серії навчальних матеріалів, які представлено вище, розглядаємо перспективними з позиції підвищення рейтингу українських школярів у майбутніх раундах дослідження PISA, якості національної освіта та її інтеграції в Європейський дослідницький простір.

Література:

1. Локшина, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-1

2. Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19

3. European Council. (2021, 26 February). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1

4. Presidency Conclusions: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. *European Parliament*. URL: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Лучка І.Р.
асистент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
luchka.ivan@gmail.com

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Модернізація національної системи початкової освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» передбачає кардинальне оновлення змісту, форм і методів навчання молодших школярів, зокрема у математичній галузі. Математична компетентність належить до ключових компетентностей здобувачів освіти, а початкова математична освіта є фундаментальною основою для подальшого навчання учнів, формування їх логічного мислення, просторової уяви та практичних навичок розв'язування задач. Водночас результати міжнародних досліджень якості освіти PISA-2018 засвідчили, що 36% українських учнів не досягають базового рівня знань з математики, що актуалізує необхідність наукового осмислення історичного досвіду розвитку початкової математичної освіти для використання позитивних надбань у сучасних умовах реформування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку початкової математичної освіти досліджувалася вченими у різних аспектах: теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти (Я. Кодлюк, О. Савченко, М. Богданович); реформування змісту початкової освіти в Україні (Л. Березівська, Г. Грищук, О. Сухомлинська); дидактико-методичні основи навчання математики у початковій школі (М. Богданович, М. Козак); формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти (Г. Білавич, О. Довгий, С. Логачевська). Попри наявність окремих досліджень, комплексного історико-педагогічного аналізу розвитку початкової математичної освіти в Україні за період 1991–2022 рр. не проводилося.

Виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми. Відсутнє теоретичне обґрунтування етапів становлення національної системи математичної освіти у початковій школі, не систематизовано досвід створення підручників з математики та їх навчально-методичного супроводу у зазначений період. Потребує наукового осмислення процес трансформації змісту початкової математичної освіти від успадкованої радянської системи

через національно орієнтовану освіту до компетентнісного підходу в умовах Нової української школи.

Формулювання мети роботи. Мета дослідження – схарактеризувати методологічні засади історико-педагогічного дослідження розвитку початкової математичної освіти в Україні впродовж 1991–2022 рр. та обґрунтувати необхідність комплексного аналізу цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічну основу дослідження складають фундаментальні принципи науковості, об'єктивності, історизму, системності; положення теорії пізнання; історико-педагогічні підходи до вивчення освітніх явищ. Особливе значення для нашого дослідження мають концептуальні засади підручникотворення, розроблені Я.П. Кодлюк у фундаментальному дослідженні «Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.)», які є методологічною основою для дослідження розвитку конкретних освітніх галузей, зокрема математичної.

Дослідження розвитку початкової математичної освіти передбачає використання комплексу теоретичних методів: історико-педагогічний аналіз і синтез для з'ясування сутності досліджуваної проблеми; проблемно-генетичний метод для визначення етапів розвитку початкової математичної освіти; порівняльно-зіставний для виявлення різних підходів до організації математичної освіти; хронологічний для обґрунтування періодизації. Емпіричні методи включають контент-аналіз навчально-методичної літератури, експертне оцінювання підручників з математики, інтерв'ювання з учителями-практиками.

Хронологічні рамки дослідження (1991–2022 рр.) охоплюють період від здобуття Україною незалежності до впровадження ідей Концепції «Нова українська школа» в початковій ланці. Як зазначає Г. Грищук, у цей період відбулися кардинальні зміни: перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної, демократизація та гуманізація освіти, урізноманітнення типів навчальних закладів, оновлення змісту та пошук нових форм і методів навчання. Попередня періодизація розвитку початкової освіти, запропонована Н. Клочко, визначає 1991–2000 рр. як етап формування життєвоважливих компетентностей у процесі загальної та спеціальної підготовки.

Для нашого дослідження важливим є виокремлення специфіки розвитку саме математичної освітньої галузі з урахуванням державних освітніх стандартів, навчальних програм, підручників і посібників, що створювалися у досліджуваний період. Особливу увагу приділяємо аналізу навчально-методичного забезпечення початкової математичної освіти, оскільки, як зазначають Г. Білавич, О. Довгий та М. Паланиця, актуальними залишаються проблеми актуалізації практичного складника в процесі викладання

математики, формування математичної та читацької грамотності учнів, диференціації стандартів математичної освіти.

Висновки на основі цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Комплексний історико-педагогічний аналіз розвитку початкової математичної освіти в Україні за період 1991–2022 рр. дозволить виявити і схарактеризувати основні тенденції та закономірності цього процесу, систематизувати досвід створення підручників з математики та їх навчально-методичного супроводу, обґрунтувати періодизацію розвитку початкової математичної освіти та визначити перспективні напрями її подальшого розвитку на основі вивчення історичного досвіду. Результати дослідження можуть бути використані у процесі створення підручників і посібників з математики для початкової школи нового покоління, для вдосконалення навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів початкових класів, у курсах історії педагогіки, теорії і методики навчання математики.

Література:

1. Білавич Г., Довгий О., Паланиця М. Математична освіта в початковій школі у вимірі сьогоднішніх викликів: окремі проблеми та засоби їх розв'язання. *Молодь і ринок*. 2022. № 9–10 (207–208). С. 49–54.
2. Грищук Г. Розвиток початкової освіти в Україні за роки незалежності. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1–2 (16–17). С. 227–234.
3. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): монографія. Тернопіль: Видавництво ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. 469 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ТА ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ

Магера Т. В.
методист, в.о. заступника директора з науково-педагогічної та виховної роботи ТОКІППО
t.mahera@ippo.edu.te.ua

В умовах соціальних зрушень, воєнних дій та ціннісної кризи питання особистісного розвитку та професійного зростання педагогів набуває актуальності та особливого змістового наповнення.

На основі аналізу останніх публікацій, де започатковано розв'язання проблеми особистісного розвитку та професійного зростання педагогів в умовах війни та кризових змін, можна виділити ряд важливих та актуальних питань. Зокрема, І. В. Дубровіна досліджує проблему емоційного вигорання педагогів та його профілактику [5]. В.С. Дереш робить акцент на соціально-педагогічній підтримці учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану [4]. Возняк О. В. розглядає розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, наголошуючи на цілісному розвитку (гармонійна особистість (цінності), громадянин (патріотизм) та компетентний фахівець (діяльність)) [2]. Габрусєв В. Ю., Степанюк А. В., Яценяк Д. В. аналізують питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників в контексті інноваційних викликів [3]. В. В. Кравець акцентує увагу на проблемах організації безпечного освітнього середовища в закладах освіти, розробляє методики оцінки та управління безпекою [7]. О. М. Кісарчук вивчає психологічну безпеку педагогів в умовах освітнього середовища [6]. О. І. Лук'янова аналізує проблеми формування безпечної професійної поведінки педагогів, розробляє методики навчання безпечним навичкам [8]. Дослідження та розробки в цій галузі постійно тривають, з'являються нові публікації та методики, адже дана проблема є багатогранною та потребує комплексного підходу.

За сучасних швидкозмінних умов освітнє середовище не існує ізольовано від зовнішніх та внутрішніх впливів, що можуть спричиняти як позитивний результат, так і нести деструктивні загрози, небезпеки та ризики [1]. Саме тому питання особистісного розвитку та професійного зростання педагогів у контексті сьогодення є надзвичайно актуальним та потребує вирішення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та наданні практичних рекомендацій задля особистісного розвитку та професійного зростання педагогів, що забезпечить формування в освітян ключових компетентностей стійкості, підвищить їхню професійну ефективність в умовах соціальної нестабільності.

В умовах воєнного стану створення сприятливого середовища як основи для особистісного розвитку та професійного зростання педагогів є одним із першочергових завдань, оскільки забезпечує фізичний та психологічний комфорт, зміцнює соціальні зв'язки та розвиває навички співпраці та взаємодопомоги, формує почуття приналежності до колективу та професійної спільноти. Основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища є особистісно-довірливе спілкування, а його відсутність спричиняє досить негативні наслідки (емоційний дискомфорт, небажання висловлювати свою точку зору, думку, негативне ставлення до себе, втрата особистої гідності, небажання звертатися по допомогу, ігнорування особистих проблем і труднощів оточуючих дітей і дорослих, неуважність до прохань і пропозицій). Освітнє середовище має бути захищеним та безпечним як фізично, так і психологічно. Під фізичною безпекою слід розуміти захист та збереження життя, наявність укриття в закладі освіти, чіткі протоколи дій під час повітряних тривог, наявність необхідних засобів захисту. На освітнє середовище, яке забезпечує ментальне благополуччя всіх учасників освітнього процесу, впливає якість міжособистісних відносин – позитивні фактори (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); негативні фактори (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність); захищеність в освітньому середовищі – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору; комфортність в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу; задоволеність освітнім середовищем – задоволення базових потреб у допомозі та підтримці; у збереженні та підвищенні її самооцінки; у пізнанні та діяльності; у розвитку здібностей і можливостей [9]. Важливо враховувати професійні потреби освітян в інформаційній та методичній підтримці, а саме: адаптовані навчальні матеріали для роботи в умовах війни; доступ до ресурсів для змішаного та дистанційного навчання; надання можливостей для професійного розвитку; доступ до освітніх платформ та інструментів; гнучкий розклад з урахуванням безпекової ситуації; зменшення бюрократичного навантаження; допомога в координації з батьками та учнями. Не менш важливими є відчуття приналежності до професійної спільноти, регулярний обмін досвідом з колегами, взаємопідтримка в педагогічному колективі, можливість спільного розв'язання проблем, доступ до професійної психологічної допомоги, можливість обговорювати свої переживання з колегами задля формування навичок управління стресом та своєчасного попередження емоційного вигорання. Професійна стабільність, тобто збереження робочого місця та заробітної плати, чіткі інструкції щодо організації роботи в кризових умовах, розуміння відповідальності та важливості роботи, підтримка з боку адміністрації та громади, відзначення професійних досягнень, створення позитивного психологічного клімату в

колективі, розвиток емпатії, заохочення до відкритого діалогу та обміну думками, баланс роботи та особистого життя – все це є хорошою мотивацією для особистісного розвитку та професійного зростання освітян.

Критично важливим у контексті викликів сьогодення є питання суспільного визнання професії вчителя. Традиційного визнання, заснованого на академічних досягненнях учнів, сьогодні недостатньо. Суспільство почало цінувати вчителів за інші важливі функції, які виходять за рамки навчальної програми. Педагоги, які виконують волонтерську діяльність або захищають Україну, слугують живим прикладом стійкості, гідності та професійного героїзму. Визнання отримує той, хто забезпечує безпеку та психологічний комфорт (практична психологічна стійкість). Вчитель, який допомагає дітям сформувати національну ідентичність та критичне мислення для протидії дезінформації, заслуговує на повагу своїх вихованців. Сучасний педагог є гарантом стабільності для дітей та батьків в умовах глобальних викликів.

Висновки та рекомендації. Високе суспільне визнання професії педагога є ключовим чинником для сталого професійного зростання педагогів та ефективного відновлення якісної освіти. Суспільне визнання має бути на державному (фінансова підтримка та конкурентна заробітна плата), громадському (зменшення критики та посилення довіри до професійної автономії педагога) та особистісному рівнях. Потрібно забезпечити стабільність освітнього процесу, надаючи педагогам не лише знання, але й ресурси, розробити дієві моделі профілактики вигорання педагогів, перетворюючи їхній професійний розвиток із джерела додаткового стресу на інструмент особистісного відновлення та посилення психологічної стійкості.

Література

1. Виклики та перспективи формування зростаючої особистості у повоєнній реальності: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ – Біла Церква, 26 травня 2023 р. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735465/1/ Зб.%20конф. %20%28Київ%20–%20Біла%20 Церква%2C%2026.05.2023%29.pdf (дата звернення: 20.09.2025 р.).

2. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : Монографія. Житомир,2013. 614 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/12948/1/%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20_%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%98%D0%AF_%D0%B4%D0%B8%D1%81.pdf (дата звернення: 16.09.2025 р.).

3. Габрусєв В. Ю., Степанюк А. В., Яценяк Д. В. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників як умова ефективного функціонування інформаційного освітнього середовища у закладах освіти // Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії,

стратегії : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (Київ, 27 жовт. 2022 р.). Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 128-130.

4. Дереш В. С. Соціально-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Педагогічний альманах.*2023. Вип.53. С. 171-179. URL: https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/454 (дата звернення: 17.09.2025 р.).

5. Дубровіна І.В. Емоційне вигорання педагогів: профілактика та подолання. *Освіта*. 2019. № 2. С. 34-47.

6. Кісарчук О.М. Психологічна безпека педагогів в умовах освітнього середовища. *Психологічний журнал.* 2018. № 1. С. 12-25.

7. Кравець В.В. Управління безпекою освітнього середовища: теоретичні аспекти. *Педагогіка.* 2020. № 3. С. 56-69.

8. Лук'янова О.І. Формування безпечної професійної поведінки педагогів. *Безпека життєдіяльності.* 2022. № 5. С. 102-115.

9. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К. : 2018. 56с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Маман Н. Д.
вчитель української мови та літератури Брошнів-Осадського ліцею Брошнів-Осадської селищної ради ОТГ Івано-Франківської області, nataliamaman61@gmail.com

Постановка проблеми. Сучасні суспільні трансформації — глобалізація, цифровізація, інформатизація, військові та соціально-економічні кризи — змінюють запити до системи освіти. Перед учителем постає завдання не лише передавати знання, а й формувати у здобувачів ключові компетентності: критичне мислення, здатність до комунікації, творчість, медіаграмотність, готовність до інновацій та навчання впродовж життя.

Традиційні підходи виявляються недостатніми, бо часто не задовольняють потреб сучасних учнів. В умовах інформаційного перевантаження, швидкої зміни технологій та викликів глобалізованого світу необхідно впроваджувати інноваційні педагогічні технології, що забезпечать якісно новий рівень освітнього процесу.

Проблема полягає в тому, як адаптувати освіту до сучасних суспільних викликів, інтегруючи інноваційні підходи, зберігаючи при цьому гуманістичну спрямованість навчання та виховання, а також забезпечуючи доступність і рівність освітніх можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глобальна та українська картина — фокус на цифровій педагогіці й підготовці вчителя.Останні роки досліджень і звітів показують сильний зсув у бік цифрової педагогіки: міжнародні ініціативи та проєкти масово підвищують цифрову грамотність учителів.

Проблему інноваційних технологій у педагогіці досліджують багато українських і зарубіжних науковців. Так, О. Дубасенюк [1] визначає інновації в освіті як системні зміни, що оновлюють зміст, методи та організацію навчання. У працях сучасних дослідників (С. Сисоєва, І. Єрмаков, Н. Морзе та ін.) наголошується на значенні цифрових технологій, адаптивного та змішаного навчання [5]. Окремі автори аналізують роль гейміфікації, проєктного підходу, використання мобільних додатків та віртуальної реальності [2]. У світовій науці дедалі більше уваги приділяється концепції Education, що передбачає інтеграцію інноваційних технологій і людиноцентричний підхід [7].

У працях (В. Андрущенко, О. Савченко, О. Пометун, І. Зязюн, К. Роджерс, Дж. Дьюї) підкреслюється важливість зміни парадигми освіти — від знаннєвої до компетентнісної. [4]. Дослідження О. Пометун та Л. Пироженко доводять ефективність інтерактивних методів навчання у формуванні ключових компетентностей. [3].

Академічні статті та наукові журнали підкреслюють, що інноваційні технології — від адаптивних платформ до освітніх чат ботів/генеративного ШІ — змінюють підходи до диференціації навчання, оцінювання та залучення учнів.

Згідно досліджень виявлено також і типові проблеми, як нерівний доступ до пристроїв/інтернету, брак локалізованих навчальних ресурсів, перевантаженість вчителя та ймовірність цифрового вигорання. У контексті України — ці бар'єри загострені через переміщення та руйнування інфраструктури, тому політики мають поєднувати інновації з заходами забезпечення доступності.

Таким чином, у наукових джерелах простежується консенсус: інноваційні технології є умовою модернізації освіти та інструментом адаптації до суспільних змін.

Метою статті є проаналізувати сутність і види інноваційних педагогічних технологій та визначити їх роль у відповіді на сучасні суспільні виклики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційні педагогічні технології — це система способів, прийомів і засобів організації освітнього процесу, що ґрунтується на нових педагогічних ідеях та інформаційно-комунікаційних інструментах, спрямованих на підвищення ефективності навчання, розвиток особистості та адаптацію учнів до динамічного світу. [2]. Серед головних викликів сьогодення виокремимо:

- цифрову трансформацію та поширення штучного інтелекту;
- кризові ситуації (пандемія, війна, енергетичні ризики);
- нерівність у доступі до якісних освітніх ресурсів;
- зростання потреби у персоналізованому навчанні та розвитку критичного мислення.

У таких умовах освітні заклади змушені швидко переходити до змішаних або повністю онлайн-форматів, застосовувати електронні ресурси, віртуальні лабораторії, симулятори, соціальні мережі як інструменти взаємодії.

Відповідно до сучасних досліджень, інноваційні технології можна поділити на кілька груп:

- інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ): інтерактивні платформи (Google Classroom, Moodle), мультимедійні ресурси, віртуальна і доповнена реальність.

- проєктні та дослідницькі технології: формують навички самостійної діяльності, критичного мислення, колективної роботи.

- гейміфікація (інтерактивні методи навчання): дебати, рольові ігри, «мозковий штурм», «акваріум».

- STEM/STEAM-освіта: інтеграція природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики.

- технології змішаного та дистанційного навчання: поєднання традиційних і цифрових інструментів, що актуалізувалося в умовах пандемії та воєнного стану.

Водночас існують і певні ризики: нерівність доступу до ІКТ, недостатня підготовка педагогів, можливе перевантаження учнів цифровими інструментами, проблеми захисту персональних даних.

Висновки. Інноваційні педагогічні технології є необхідною умовою модернізації української освіти та відповіді на суспільні виклики XXI століття. Їх упровадження дозволяє не тільки підвищити ефективність навчання, але й сприяє формуванню ключових компетентностей, життєстійкості та готовності учнів до непередбачуваних змін. Майбутнє освіти – це синтез традиційного й цифрового, де учень і вчитель – активні партнери у навчанні.

Література:

1. Дубасенюк О. А. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2009. 352 с.
2. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г., Барна О. В. Цифрові інструменти та сервіси для сучасного освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75, № 1. С. 1–16.
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004.
4. Савченко О. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 2019.
5. Сисоєва С. О., Єрмаков І. Г. Інновації в освіті: інтеграція технологій навчання. Київ : Педагогічна думка, 2015. 280 с.
6. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. – New York: Teachers College Press, 2016.
7. Sharma R. Education 5.0: Reimagining learning in the digital era. International Journal of Education and Development. 2023. URL: https://arxiv.org/abs/2307.15846

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Мельничук Р.Б.
методист відділу дошкільної та початкової освіти ТОКІППО, r.melnychuk@ippo.edu.te.ua

Освіта - це ключовий фактор у формуванні особистості та підготовці молодого покоління до життя в сучасному світі. Завдання початкової школи не обмежується лише передачею знань, але й спрямоване на розвиток творчості, критичного мислення та практичних навичок учнів. У цьому контексті актуальним стає використання діяльнісного підходу на уроках. Діяльнісний підхід сприяє активній участі дітей у навчальному процесі, стимулює їхню самостійність та ініціативу, розвиває креативність та комунікативні здібності [4].

Діяльнісний підхід в освіті – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і командної роботи, на успішну інтеграцію в соціумі і професійну самореалізацію [2].

Діяльнісний підхід в реаліях сьогодення є необхідною умовою організації освітнього процесу, адже нині здобувач освіти має не лише володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, а й творчо використовувати їх у різноманітних ситуаціях, бути в авангарді освітніх змін, прагнути до особистісного зростання. Підписання у 2018 році Міністерством освіти і науки України із The LEGO Foundation Меморандуму про взаєморозуміння сприяло переосмисленню та зміни підходів педагогів. Організація освітнього процесу на засадах діяльнісного підходу передбачає орієнтацію на особистість здобувача освіти, на особистість педагога, використання стратегій і практик активної взаємодії та співпраці [5].

Актуальність упровадження та реалізації діяльнісного (ігрового) підходу зумовлена модернізацією початкової освіти в рамках Нової української школи. В останні кілька десятиліть дослідження неодноразово показали, що переживання досвіду - це не просто веселощі, не просто спосіб пройти час на шляху до дорослого віку. Навпаки, гра відіграє центральну роль у навчанні та підготовці нас до проблем, що виникають пізніше в дитинстві та в дорослому віці [3]. Теоретичні основи діяльнісного підходу було сформульовано у працях психологів Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Г.Костюка.

У Державному стандарті початкової освіти [1] акцентується пріоритетність особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, середовищного підходів до розв’язання основних завдань початкової освіти. Метою початкової освіти відповідно до Державного стандарту початкової освіти є «всебічний розвиток дитини, її талантів,

здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості». І саме діяльнісний підхід, у сучасній реальності, сприяє у здобувачів початкової освіти як формуванню ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, так і набуттю досвіду агентності і досягнення мети початкової освіти.

Діяльнісний підхід в початковій школі – це наскрізний стиль взаємодії вчителя початкових класів з учнями і базується на ідеї, що навчання найефективніше відбувається через активну участь здобувачів початкової освіти у різних діяльностях та у взаємодії з навколишнім середовищем.

У сучасному контексті, для глибшого усвідомлення поняття «діяльнісний підхід», важливо орієнтуватись на п’ять характеристик (значуща, мотивуюча, активна, радісна, соціальна), та п’яти сфер розвитку дитини (фізична, когнітивна, емоційна, креативна, соціальна), які мають відображатись у щоденних практиках педагогів початкової освіти. Принципи діяльнісного підходу: діяльності, активності в освітньому процесі (фізичної та ментальної), психологічної комфортності, варіативності, мотивованості будь-яких видів діяльності, співробітництва в організації та управління різними видами діяльності дітей, застосування сучасних технологій, обов’язкової результативності та рефлексивності кожного виду діяльності. Отже, оптимальне навчання через гру відбувається, коли активність відчувається як радісна, допомагає дітям знаходити сенс у тому, що вони роблять або вивчають, включає в себе активне, зацікавлене, душевне мислення, передбачає мотивацію і неодноразове повторення (наприклад, експерименти, тестування гіпотез), і передбачає соціальну взаємодію (найпотужніший ресурс, доступний людям - інші люди) [3].

Здійснення діяльнісно-компетентнісного підходу до навчання в початкових класах відбувається, коли педагог систематично залучає учнів до взаємодії, надає перевагу відкритим запитанням і завданням, надає ініціативу дітям і не пропонує готові рішення, враховує вікові та індивідуальні можливості, створює умови для радості пізнання. Зокрема, діяльнісний підхід через STEM допомагає молодшим школярам розвивати навички, які є важливими у сучасному світі, такі як проблемне мислення, критичний аналіз, технологічна грамотність та співпраця. Цей підхід не лише робить навчання більш цікавим та змістовним, але й готує дітей до успішного проживання в сучасному суспільстві [4].

Завдяки застосуванню діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи відбувається значний розвиток фахової компетентності вчителів початкових класів в умовах освітніх змін та мінливості сучасного світу. Тому першочергова увага педагогів приділяється тим стратегіям, формам, методам, засобам і технологіям, які через наскрізні уміння забезпечать формування ключових компетентностей молодших школярів. А

діяльнісний підхід є найкращим інструментом впровадження компетентнісної парадигми освіти. Тобто, діяльнісний підхід - це спосіб реалізації ідей та змісту Нової української школи.

Сучасний діяльнісно-компетентнісний урок – це урок, на якому вчитель подає навчальний матеріал зрозуміло і доступно, на якому вони вільно спілкуються. Це - цікавий, пізнавальний, різноманітний, безстресовий урок, на якому учні себе почувають впевнено.

У результаті реалізації діяльнісного підходу в учнів початкової школи краще формуються базові компетенції, розвиток навичок мислення, наскрізних умінь, креативних здібностей та вміння працювати в команді, а вчителі зацікавлюють учнів до пошуку та досліджень, посилюють їх інтерес до навчання, відчувають реальні результати своєї праці і підвищують свою професійну майстерність.

Отже, усвідомлення педагогами початкової освіти сфер розвитку дитини, принципів та характеристик, діяльнісного /ігрового підходу і їх реалізація у щоденних професійних практиках, свідоме навігування спектрами гри, переосмислення власної ролі є необхідними умовами для реалізації діяльнісно-компетентнісного підходу для всебічного розвитку молодших школярів.

У реаліях сьогодення учитель початкових класів – це наставник, який направляє діяльність дитини, допомагаючи їй , де це необхідно, та, залишаючи її діяти там, де вона це може зробити самостійно.

Література:

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України 21.02.2018р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24.07.2019р. № 688). URL: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF
2. Діяльнісний підхід. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4
3. Навчання через гру: огляд доказів. Біла книга. Фонд LEGO, Данія. 2017. С. 43.
4. Діяльнісний підхід в початковій школі. URL: https://naurok.com.ua/diyalnisniy-pidhid-v-pochatkoviy-shkoli-415867.html
5. Московець Л. П., Барда С. І. Чинники впровадження діяльнісного підходу в освітній процес нової української школи. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка.* 2023. № 16 (34). С. 248–260.

ПРІОРИТЕТИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ВИХОВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ІШКОЛЯРА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Митулинська О.Є.
заступник директора з навчально-виховної роботи КЗ Тернопільської міської ради «Станція юних техніків», olenamyt@gmail.com

В складних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює, людина творча, гнучка, креативна, здатна до використання нового. Педагоги у час повномасштабного вторгнення ворога зіштовхуються з новими викликами, які потребують глибокого переосмислення цілей, форм та змісту освітнього процесу. У таких умовах формування творчої особистості набуває особливої ваги, оскільки саме здатність до креативного мислення, швидкої адаптації, нестандартного вирішення проблем стає критично важливою для особистого та суспільного виживання і розвитку. Виховання творчої особистості – одне з найважливіших соціальних завдань, які покликані розв'язувати всі ланки освіти. Широкі можливості для проникнення школярів у творчий процес дає гурткова робота. Залучаючи до неї дитину, педагоги позашкілля не лише сприяють її психічному розвитку і становленню особистості, а й спонукають до вирішення цілого спектру освітніх завдань, а саме: формування індивідуальної освітньої траєкторії, професійне самовизначення, становлення особистості, її виховання активним громадянином своєї держави[6].

Проблему особистісного розвитку та творчого саморозвитку особистості опрацьовували науковці. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв , С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Тализіна, Т. Сущенко, С.Шандрук, К.Павленок, О.Боднарчук.та інші вчені.

В сучасних умовах, коли йде війна, акценти у освітньому процесі всіх ланках навчання зміщені. Навчальні заклади, залежно від безпекової ситуації, використовують різні моделі навчання. Тому, важливо, в кожному конкретному випадку допомогти визначитися, налаштуватися і ефективно засвоїти навчальний матеріал. У даній статті акценти спрямовані на роботу педагогів-позашкільників у формуванні творчої особистості дитини.

1. Емоційна безпека як основа творчого розвитку. В умовах постійного стресу, тривожності, втрат і невизначеності важливою передумовою навчального процесу є психологічна стабільність учнів. Педагог має забезпечити середовище підтримки, довіри, розуміння. Відчуття безпеки відкриває можливості для самовираження та творчого зростання[4]. Педагогам необхідно володіти інструментарієм, який допоможе створити середовище, де діти можуть налаштуватися на творчий процес на занятті гуртка . Керівник гуртка володіє інформацією про емоційний стан дитини. Це необхідно для підбору

навчального матеріалу, залучення дитини до роботи в групах тощо. Також необхідно залучати психолога навчального закладу. Адже сучасні діти мають багато страхів і психологічних травм, про які навіть не всі батьки знають. Тому питання психологічної допомоги дітям, батькам, педагогам є актуальною Крім того профілактичні бесіди стосовно булінгу, кібербезпеки та здорового способу життя сприяють зміцненню дитячої психіки і можливості повноцінно працювати.

2. Адаптивність і гнучкість як відповідь на виклики часу. Зміни у форматах навчання вимагають від педагога оперативної перебудови освітнього процесу. Важливо зберігати цілісність навчання та водночас демонструвати учням приклад адаптації до нестабільних умов, що є основою творчого світогляду[5]. Крім того різні психологічні та ігрові прийоми, тренінги допомагають формуванню навичок soft skills у вихованців гуртків, які сприяють успішному навчанню та позитивній мотивації як у гуртках так і в освоєнні навчального матеріалу шкільної програми.

3. Стимулювання критичного і креативного мислення. Сучасне навчання повинно виходити за межі репродуктивного засвоєння знань. Педагог має створювати умови для самостійного мислення, проєктної діяльності, експериментів. Творчість формується через діалог, відкритість до ідей, рефлексію і пошук нових рішень. На заняттях гуртків педагогам бажано підбирати навчальний матеріал та адаптовувати навчальні програми на багатоваріантність, індивідуальний підхід, можливість зацікавити і захопити діяльністю якомога більшу частину дітей. Створювати таке середовище, яке сприяє прояву творчості, тепла, довірливої атмосфери, пробуджує інтерес, надає дітям можливість пережити захоплення, задоволення, проявити ініціативу, самостійність, взаємодопомогу та ситуацію успіху[6].

4. Патріотичне виховання як чинник ціннісного орієнтування. Воєнний час актуалізує національні цінності. У творчому самовираженні учнів важливо знаходити місце для усвідомлення власної причетності до історії, культури, мови. Через мистецтво, літературу, соціальні ініціативи школярі не лише реалізують свої здібності, а й формують ідентичність. Важливо залучати дітей до волонтерської діяльності – виконанні роботи, яка доступна для їхнього віку, психологічного та емоційного розуміння – плетення сіток, виготовлення сувенірів, оберегів, листівок, малюнків, виготовлення виробів на ярмарки.

5. Цифрові технології як інструмент розвитку творчості. Використання освітніх платформ, мультимедійних засобів, віртуальних проєктів відкриває нові горизонти для творчості. Навіть за умов обмежених ресурсів цифрові інструменти дозволяють педагогам організовувати навчання, що мотивує, захоплює та розвиває[2]. Тут важливу роль відіграє

можливість створення інтегрованих курсів, навчальних програм, інтегрованих занять з використанням комп'ютерної техніки, 3Д принтерів тощо.

6. Творчість педагога як умова формування творчої особистості. Професійний розвиток, інноваційність, відкритість до змін — це не лише ознаки сучасного педагога, а й передумова для формування відповідних якостей у здобувачів освіти. Вчитель-творець є моделлю, на яку орієнтується учень. Сучасний вчитель повинен вміти взаємодіяти, освоювати інноваційні технології і впроваджувати у свою діяльність, мати активну життєву позицію і володіти прийомами психологічної допомоги і самодопомоги[3].

Висновки. Сьогодні педагогічна діяльність вимагає глибокого переосмислення ролі вчителя, акценту на гуманістичних і творчих засадах. Формування творчої особистості в умовах воєнного стану — не лише професійне завдання педагога, а й громадянський обов'язок[1]. Відомі педагоги говорили, що кожен , хто працює з дітьми має свій арсенал прийомів, методів, власних таємниць і здогадок, помилок і перемог – всього того, з чого торується педагогічна стежинка у світ творчої душі. Саме ці особистості забезпечать майбутнє країни після війни, її відновлення та поступ у світове співтовариство.

Виховання творчої особистості — це цілеспрямований процес розвитку креативності, самостійності та унікального потенціалу дитини через заохочення до нестандартного мислення та діяльності. В основі є стимулювання допитливості, розширення кругозору, залучення до творчої діяльності і самостійності, записування ідей, а також формування інтересу до творчого процесу, що сприяє емоційному та інтелектуальному розвитку.

Література

1. Закон України «Про освіту».
2. Васильєва, Г. В. (2022). Психолого-педагогічні особливості освіти в умовах воєнного часу. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.
3. Концепція нової української школи. (2016). МОН України.
4. Гриньова, М. В. (2021). Творчий потенціал особистості в сучасному освітньому просторі. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
5. Васильєва, О. А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук.* пр. Київ. ; Запоріжжя, 2006. Вип. 37. С. 83–90.
6. Сущенко, Л. О. Педагогічний супровід розвитку креативної особистості. *Психологічні науки: реалії та перспективи Класичного приватного університету.* 2011. Вип. 26. С. 131–136.

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

Михайленко О.В.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шеченка
omikhailienko87@gmail.com

Серед останніх реформаційних положень, які торкнулися всієї системи освіти України, крім інтегрування національної освітньої системи до європейського та світового простору, особливої уваги заслуговує впровадження інклюзивного підходу до навчання і виховання дітей з особливими потребами. Особливо цінним є втілення у практику ідеї створення інклюзивного освітнього середовища у кожному освітньому закладі та впровадження інклюзивної освіти.

Освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості; сукупність можливостей для її розвитку, наявних в соціальному та просторово-предметному оточенні. Категорія «освітнє середовище» пов'язує розуміння освіти як сфери соціального життя, а середовища як фактору, що забезпечує освіту.

Сучасне освітнє середовище розглядається сьогодні як підсистема соціокультурного середовища, що історично склалася, і одночасно як спеціально організовані педагогічні умови, в яких здійснюється розвиток особистості кожної дитини. Дієва співорганізація цих двох підсистем в освітньому закладі визначає його функціональне призначення, з точки зору наданих нею освітніх можливостей для ефективного саморозвитку членів освітнього процесу, а як результат – забезпечує ефективність та високу якість наданих нею освітніх послуг [3].

У контексті розгляду проблем інклюзивної освіти поняття середовища набуває особливої актуальності. Це пов'язано з тим, що включення дитини з ООП висуває нові вимоги до його організації.

Метою статті є визначення принципів організації інклюзивного освітнього середовища освітніх установ.

Головним принципом інклюзивної освіти є те, що не дитина має підлаштовуватися до існуючих в освітній установі умов та норм, а вся система освітньої установи, враховуючи загальне середовище, модифікується, трансформується до потреб та можливостей кожної конкретної дитини.

На думку І.Малишевської інклюзивне освітнє середовище – певна технологія інклюзивного навчання, спрямована на досягнення кінцевого результату – успішну

соціалізацію дітей і молоді з особливими освітніми потребами. За її твердженням, «інклюзивне освітнє середовище ґрунтується на принципах інклюзії, враховує об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямоване на досягнення чіткої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання дітей та молоді з ООП» [2, с.22].

Для повної характеристики інклюзивного освітнього середовища у дослідженні О. Рассказової [5] виділяються його внутрішній та зовнішній структурні елементи, об'єднані спільною метою – надання освіти всім учням (нормотиповим та з особливими потребами), створення перспектив повноцінного соціального життя для кожного вихованця. Особливість внутрішнього компоненту інклюзивного середовища пролягає в його спрямованості на організацію освітнього процесу, що задовольняє потреби всіх дітей; розробку системи надання спеціальних освітніх послуг для учнів з ООП; створення позитивного клімату у внутрішньому середовищі освітнього закладу. Зовнішній компонент інклюзивного середовища, за О. Рассказовою, спрямований на створення «можливостей для застосування набутих знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності» [5].

Інклюзивне освітнє середовище, за визначенням А. Поліхроніді, – це вид освітнього середовища, що забезпечує для всіх суб'єктів освітнього процесу можливості ефективного саморозвитку, передбачає вирішення проблеми освіти дітей з ООП за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх без винятку дітей і забезпечували, за можливості, повну участь дітей в освітньому процесі [4].

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища в закладі освіти передбачає забезпечення різноспрямованих умов для навчання і всебічного розвитку дітей – як норомотипових, так і з особливими освітніми потребами. Тобто інклюзивне середовище передбачає не окрему роботу з учнями з ООП, а з усім колективом, надаючи освітні послуги і реалізуючи освітні потреби кожного вихованця. Інклюзивне освітнє середовище забезпечує реалізацію права кожної особи на освіту, що відповідає її потребам і можливостям, незалежно від регіону проживання, ступеня порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння рівня освіти і типу освітньої організації.

В основі організації інклюзивного освітнього середовища у сучасних освітніх установах виступають такі принципи [1]:

1. Раннє включення до інклюзивного середовища. Це забезпечує можливість реабілітації, тобто початкового формування здібностей соціальної взаємодії.

2. Корекційна допомога. Дитина з ООП має компенсаторні можливості, важливо їх «увімкнути», спиратися на них в організації освітнього процесу. Дитина, як правило, швидко адаптується до соціального середовища, однак, вона вимагає організації підтримуючого простору та спеціального супроводу (що також виступають як умови, що враховують її особливі потреби).

3. Індивідуальна спрямованість освіти. Дитина з ООП може опановувати загальну для всіх освітню програму, що є важливою умовою її включення до життєдіяльності дитячого колективу. За потреби розробляється індивідуальний освітній маршрут залежно від особливостей, глибини дефекту та можливостей дитини. Маршрут має бути гнучким, орієнтуватися на зону найближчого розвитку, передбачати формування мовних умінь, основних видів пізнавальної діяльності відповідно віку, розвиток соціальних навичок.

4. Командний характер роботи (міждисциплінарна команда) Фахівцям, педагогам, батькам необхідно працювати в тісній взаємодії (за командним принципом), що передбачає спільне визначення цілей та завдань діяльності щодо кожної дитини, спільний аналіз особливостей дитини, її можливостей, визначення перспектив розвитку.

5. Активність батьків, їхня відповідальність за результати розвитку дитини. Батьки є повноправними членами команди супроводу, тому їм має бути надана можливість брати активну участь в обговоренні освітнього процесу, його динаміки та корекції.

6. Пріоритет соціалізації як процесу та результату інклюзії. Головним цільовим компонентом у роботі є формування соціальних умінь дитини, оволодіння досвідом соціальних відносин. Дитина має навчитися брати активну участь у всіх видах діяльності дітей, не боятися виявляти себе, висловлювати свою думку, знайти собі друзів; розвиваючи міжособистісні стосунки, навчити інших дітей приймати себе такою, якою вона є. А це, у свою чергу, можливо за умов достатнього рівня особистісного та пізнавального розвитку дитини.

7. Розвиток позитивних міжособистісних відносин не є спонтанним процесом, але предметом спеціально організованої роботи педагогів.

8. Безпека освітнього середовища (фізична та психологічна) виступає однією з системоутворюючих характеристик ефективного інклюзивного освітнього середовища.

Психологічно безпечним середовищем можна вважати таке середовище, в якому більшість учасників позитивно ставляться до нього; демонструють високі показники індексу задоволеності взаємодією та захищеністю від психологічного насильства. Фізично безпечним вважається здоров’язберігаюче середовище, що сприяє всебічному розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних фізичних можливостей.

Формування інклюзивного освітнього середовища пов’язано з низкою психолого-педагогічних складнощів і проблем, здолати які, на наш погляд, можливо, насамперед, через розуміння та прийняття такого підходу до інтегрованої освіти, в якому інклюзивне освітнє середовище буде підтримувати розвиток та забезпечувати необхідними ресурсами учнів з ООП.

Література:

1. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 131-136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2020_5_2.

2. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. №3. С. 19–26.

3. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище» *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 9. С. 293-308. : URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2021_9_29.

4. Поліхроніді А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85

5. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О. В. 2012.

6. Тонне О. Міждисциплінарний підхід у визначенні поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том12. №4. С. 34-41. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-006.

ТРАВМАПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ ДЛЯ ВІДНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ДИТИНИ

Молчанова О.М.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціології та педагогіки Донецького університету внутрішніх справ, oksanamolchanova@ukr.net

Сучасна система освіти перебуває у стані пошуку нових підходів, які б дозволяли ефективно працювати з дітьми, що мають різний життєвий досвід та особливі освітні потреби. Особливої уваги потребують діти й підлітки, які зазнали психологічної травми внаслідок воєнних дій, втрати близьких, насильства, вимушеного переселення чи інших кризових ситуацій. Травматичний досвід значною мірою впливає на емоційний, когнітивний та соціальний розвиток дитини, що, у свою чергу, відбивається на її здатності до навчання та спілкування. У цьому контексті актуальності набуває травмапедагогіка — інноваційний напрям у педагогічній практиці, що інтегрує знання педагогіки, психології та соціальної роботи для створення безпечного освітнього середовища.

Досвід Німеччини у сфері травмапедагогіки, що почав активно формуватися після Другої світової війни, є одним із найпоказовіших прикладів інтеграції підтримки дітей із травматичним досвідом у систему освіти та соціальної допомоги. У країні функціонують професійні асоціації та об’єднання з травмапедагогіки, а також реалізуються спеціальні програми підготовки педагогів і вихователів. Вони охоплюють питання роботи з наслідками травми, техніки саморегуляції та методи надання підтримки Німецький підхід став основою для міжнародної практики допомоги дітям, які пережили військові конфлікти, насильство чи втрату батьків. Особливо він довів свою ефективність у роботі з дітьми-біженцями. Так, з 2015 року в Німеччині було відкрито багато освітніх центрів для дітей, постраждалих від війни в Сирії та інших країнах, а нині подібна діяльність активно поширюється і на українських дітей-переселенців [1].

Основними принципами травмапедагогічного підходу є наступні: **т**равмочутливе ставлення (повага до кожного учасника та делікатність у взаємодії); довіра й повага у стосунках (дотримання безпечної дистанції під час комунікації, терпіння, готовність приймати можливі розчарування та впевненість у стабільності контакту незалежно від поведінки людини); прозорість і залучення (чітке пояснення цілей і форм взаємодії, активне включення учасників у процес, створення можливостей відчути власну ефективність); інтеграція травматичного досвіду (осмислення події через позитивні переживання (радість), що поєднують мислення, емоції та тілесність, дозволяючи зупинити розвиток травматичного процесу); **п**ринцип значущої причини (визнання, що за будь-якою поведінкою стоять добрі

наміри, навіть якщо вона створює труднощі для оточення, розуміння мотивів як основа шанобливого ставлення до особистості); **с**амоефективність через підтримку (невеликі дії, які допомагають дитині взяти відповідальність за ситуацію та самостійно її вирішити, сприяючи особистісному зростанню); **о**рієнтація на ресурси (відкриття й відображення внутрішніх і зовнішніх опор, на які можна покладатися у складних обставинах) [4].

Інноваційність травмапедагогіки проявляється у її міждисциплінарності. Вона інтегрує методи психологічної допомоги (когнітивно-поведінкова терапія, арттерапія, тілесно-орієнтовані практики) в освітній процес. Значна увага приділяється мистецтву та його впливу на особистість. Такий підхід дозволяє не лише зменшити прояви посттравматичного стресового розладу, а й формувати в учнів навички емоційної грамотності, стійкості та соціальної адаптації [1; 2].

Особлива роль відводиться вчителю, який має виступати не лише носієм знань, а й наставником, фасилітатором процесу відновлення та підтримки. І тут помічним постає метод ненасильницького спілкування, розроблений Маршаллом Розенбергом, який слугує інструментом у побудові довірливих і підтримувальних стосунків між учителем та учнем у травмапедагогічному підході [3]. Його застосування ґрунтується на чотирьох основних елементах: спостереження, почуття, потреби та прохання. Основними прийомами такої комунікації є зосередження педагога на описі фактів і вираженні власних почуттів, що створює безпечний простір для спілкування та знижує напругу; вмінні бачити за поведінкою дитини її справжні потреби (у безпеці, визнанні, підтримці), а не лише зовнішні прояви емоцій; формуванні довіри через повагу та увагу до дитини: залучення дитини до процесу вирішення конфліктів через діалог, що дає їй можливість бачити власні ресурси та брати на себе відповідальність. У поєднанні з травмапедагогічними принципами цей підхід сприяє не лише кращим стосункам між учителем і учнем, а й позитивному розвитку особистості дитини.

Дослідження показують, що в освітніх закладах, де впроваджуються елементи травмапедагогіки, знижується рівень тривожності учнів, покращується дисципліна та підвищується мотивація до навчання (Brunzell, Waters & Stokes, 2016) [5].

Отже, травмапедагогіка є важливим інноваційним педагогічним напрямом, який поєднує в собі виховні та терапевтичні елементи, сприяє подоланню наслідків психологічної травми й створює умови для цілісного розвитку особистості дитини. Її впровадження в освітню практику є одним із ключових напрямів розвитку сучасної педагогіки, особливо в країнах, що переживають соціальні й військові кризи.

Література:

1. Іванюк І. В., , Паращенко Л. І.Травмапедагогіка: принципи й методи роботи в українській школі. *Забезпечення психологічної підтримки та адаптації українців у повоєнний період*, 2024. URL: https://conf.krok.edu.ua/PPSAU/PPSAU-2024/paper/view/2737

2. Молчанова О.М. Використання практичних аспектів психологічної підтримки здобувачів освіти у процесі викладання психології. *Вісник Луганського навчально-наукового інституту імені Е.О. Дідоренка*, 2025. Випуск 2. С.136-142

3. Розенберг Б. Маршал. Ненасильницьке спілкування. Мова життя. ТОВ «Видавництво «Ранок», 2020. 258 с.

4. Штраубе Мінка і Мартін. Кризова і травмапедагогіка. З практичними прикладами. Методичний посібник. К.: ФОП Сачек П.В., 2024. 40 с.

5. Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, 2016. 20(1), 63–83.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Монастирська О.В.
викладач Берестинського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, kkproforg@gmail.com
Турчина-Приходько С.М.
викладач Берестинського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, turchina497@gmail.com

Сучасна система педагогічної фахової передвищої освіти України перебуває у стані динамічних змін. Реформа Нової української школи перетворює заклад загальної середньої освіти на простір співпраці. Одним із ключових принципів НУШ є педагогіка партнерства, яка передбачає рівноправну співпрацю між учителем, учнем і батьками. Саме тому формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів початкової школи набуває особливого значення. Компетентність педагогічного партнерства є однією з ключових складових професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи.

Науковці М. Єпіхіна, О. Савченко, Н. Бібік, Л. Хомич характеризують компетентність педагогічного партнерства як інтегративну якість особистості педагога, яка включає систему знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для конструктивної взаємодії [1; 2; 4]. Видатний український педагог В. Сухомлинський, зазначав, що справжній учитель має бачити в дитині не лише об'єкт впливу, а передусім особистість і співучасника навчально-виховного процесу [5].

Науковці визначають педагогічні умови формування компетентності партнерства, які є необхідними для підготовки майбутніх учителів [1; 2].

Однією із ключових умов є створення позитивного освітнього середовища у закладі фахової передвищої освіти. Лише в умовах відкритості, взаєморозуміння та поваги формується готовність здобувачів фахової передвищої освіти до партнерської взаємодії. Атмосфера підтримки, взаємоповаги та довіри в студентському колективі формує у майбутніх педагогів досвід конструктивної співпраці.

Поєднання теоретичної та практичної підготовки. Лекційні курси, семінарські заняття мають бути тісно пов'язані з педагогічною практикою. Викладачі під час аудиторних занять з фахових освітніх компонентів використовують технології, які максимально наближені до реальності: імітаційні, інтерактивні, інформаційні, проєктні, кейс-метод, методика відеотренінгу, комп'ютерне та ситуативне моделювання, технологія опрацювання дискусійних питань. У процесі використання таких технологій в освітньому процесі

викладач обирає різні форми навчання, які привчають студентів вибудовувати власні стратегії організації діяльності з урахуванням своїх потреб та особливостей.

Розвиток комунікативної культури. Майбутні вчителі на заняттях з педагогіки, основ педагогічної майстерності, окремих методик навчання набувають уміння ефективно вести діалог, долати конфлікти, слухати й чути іншу людину. Це досягається через тренінги, рольові ігри, дискусії. Культура педагогічного спілкування є фундаментом для партнерської взаємодії.

Формування гуманістичних цінностей. Педагогічне партнерство ґрунтується на гуманістичній позиції вчителя. Основою партнерства є повага до гідності дитини та визнання її суб'єктності. Науковець В. Кремінь у своїх працях наголошує, що майбутній учитель має усвідомлювати цінність особистості учня та будувати взаємодію на принципах співробітництва й довіри [3].

Розвитку навичок командної роботи та партнерської відповідальності сприяє залучення майбутніх педагогів до проєктної діяльності. Саме вона забезпечує становлення майбутнього педагога як справжнього партнера для дитини, колег та батьків.

Отже, педагогічні умови формування компетентності партнерства полягають не лише у знаннях, а й у створенні можливостей для практичного застосування цих знань. Формування компетентності педагогічного партнерства потребує інтеграції зусиль викладачів закладів фахової передвищої освіти, роботодавців, наставників під час практики, а також самих студентів. Лише за таких умов майбутній учитель буде готовий стати організатором партнерської взаємодії у початковій школі.

Сучасний учитель початкової школи – це не лише носій знань, а й наставник, мотиватор. І саме в стінах закладу фахової передвищої освіти ми маємо закласти фундамент для того, щоб компетентність педагогічного партнерства стала органічною складовою професійного обличчя майбутнього педагога.

Література:

1. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2022. № 38 (2). С. 36–43. URL: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.386 (дата звернення: 23.09.2025).

2. Калько І. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості в контексті Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 33–36. URL:

http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/8.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

3. Кремень В. Філософія людиноцентризму в системі сучасних цінностей. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/367/428 (дата звернення: 23.09.2025).

4. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: науково-аналітична доповідь. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/analit_dopovid_2021.pdf

(дата звернення: 23.09.2025).

5. Савченко О. Ідеї В. Сухомлинського у просторі української освіти. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 2.

РОЛЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУРДОПЕДАГОГА

Мостовий Л.П.
аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка, факультету спеціальної та інклюзивної освіти УДУ імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти, орієнтовані на інклюзію та забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх категорій здобувачів, зумовлюють потребу у фахівцях нового типу. Сурдопедагог, який працює з дітьми з порушеннями слуху, має не лише ґрунтовні знання зі спеціальної педагогіки та психології, а й компетентності, що виходять за межі традиційної професійної підготовки. Інтенсивні зміни в освітньому просторі, поява сучасних технологій слухопротезування, розвиток інклюзивних практик, активне впровадження цифрових інструментів, а також розширення спектра соціальних і медичних послуг, формують нові запити до професійної діяльності сурдопедагога. Постає необхідність наукового обґрунтування ролі міждисциплінарного підходу у формуванні професійних компетентностей сучасного сурдопедагога [4, с. 328].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування професійної компетентності фахівців спеціальної освіти базується на нормативних документах та наукових підходах, які розглядаються такими дослідниками, як В.Е. Коваленко, С.П. Миронова, Л.М. Руденко, В.М. Синьов, М.К. Шеремет та інші.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні значення міждисциплінарного підходу як складника формування професійних компетентностей сурдопедагога та у визначенні перспектив його розвитку в контексті сучасної інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освіти визначається глобальною тенденцією до інклюзії, що передбачає створення рівних умов для здобуття знань усіма дітьми незалежно від стану здоров’я чи особливостей розвитку. У цій системі особливу роль відіграє сурдопедагог – фахівець, який працює з особами з порушеннями слуху, забезпечуючи не лише навчальний процес, а й соціалізацію та всебічний розвиток учнів. Якість його професійної діяльності безпосередньо впливає на успішність інклюзивного навчання. Умови, що швидко змінюються, вимагають від спеціаліста не обмежуватися традиційною педагогічною підготовкою, а постійно розширювати професійні компетентності через залучення знань із суміжних галузей науки. Міждисциплінарний підхід розглядається як один із важливих чинників формування професійних умінь сурдопедагога, оскільки робота з дітьми з порушеннями слуху потребує глибокого розуміння не лише педагогіки, але й медицини, психології, мовознавства,

нейронаук, інформаційних технологій та соціальної роботи. Сучасні дослідження доводять, що саме інтеграція знань з різних наукових сфер дозволяє створювати комплексні програми розвитку та реабілітації, адаптувати навчальні методики до індивідуальних потреб кожного учня та підвищувати ефективність освітнього процесу [1, с. 39].

Міждисциплінарність у педагогіці означає поєднання методів і знань різних наукових дисциплін для комплексного розв'язання освітніх завдань. У роботі сурдопедагога цей підхід виявляється у взаємодії педагогіки з клінічною отологією, аудіологією, психологією розвитку, логопедією, нейропсихологією, соціологією та навіть інженерією звукопідсилювальних систем. Важливо, що така інтеграція не зводиться до механічного використання інформації з інших наук, а передбачає створення нової якості педагогічної практики, де кожен компонент взаємопов'язаний і взаємодоповнює інший [2, с. 112].

Теоретичне підґрунтя міждисциплінарності ґрунтується на системному підході, згідно з яким процес навчання розглядається як складна відкрита система. Це означає, що формування компетентностей сурдопедагога неможливе без знання фізіологічних особливостей слухового аналізатора, психологічних механізмів мовленнєвого розвитку, соціокультурних аспектів сприйняття жестової мови та використання цифрових технологій для комунікації. Професійні компетентності сурдопедагога охоплюють не лише дидактичні вміння, а й здатність до міжособистісної взаємодії, розуміння клінічних діагнозів, уміння працювати з технічними засобами реабілітації та аудіологічного супроводу. Для їхнього розвитку необхідне інтегроване навчання, що поєднує курси педагогіки спеціальної освіти, основи медицини, психологію розвитку дитини, інноваційні комунікаційні технології та методи соціальної адаптації [3, с. 24].

В умовах інклюзивного навчання практична реалізація міждисциплінарного підходу в роботі сурдопедагога передбачає тісну співпрацю з лікарями-отоларингологами, аудіологами, логопедами, психологами та фахівцями з інформаційних технологій. Спільне планування індивідуальних програм розвитку, колегіальні консультації, міжвідомчі команди супроводу стають важливим інструментом підвищення якості освітніх послуг. Використання цифрових технологій – від слухових апаратів і кохлеарних імплантів до комп'ютерних програм для візуалізації мовлення – потребує від педагога знань, які виходять за межі класичної педагогіки. Поглиблене розуміння принципів роботи цих технологій дозволяє не лише застосовувати їх у навчанні, а й консультувати батьків та учнів, сприяючи ефективній реабілітації [3, с. 26].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Попри очевидні переваги міждисциплінарного підходу, його впровадження має з низку труднощів. Однією з головних є недостатня готовність освітніх програм до комплексної інтеграції знань, що вимагає

перегляду навчальних планів і методичних матеріалів. Певні складнощі становить і потреба у постійному підвищенні кваліфікації викладачів, здатних викладати суміжні теми на високому рівні. Однак досвід провідних міжнародних освітніх закладів демонструє, що ці виклики можуть бути подолані шляхом створення спільних кафедр, проведення спільних досліджень і програм академічної мобільності. Перспективи розвитку міждисциплінарного підходу пов'язані з розширенням партнерства між університетами, медичними центрами та науково-дослідними інститутами. Поглиблення міждисциплінарної взаємодії відкриває нові можливості для досліджень і практичної діяльності, сприяє підвищенню якості освіти та соціальній інтеграції осіб із порушеннями слуху.

Література:

1. Іванова С. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету.* Випуск 42. 2013. С. 39-42.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. О.В. Овчарук. К. «К.І.С.». 2004.112 с.
3. Маслікова І. Модель педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю педагогів у системі методичного менеджменту. *Управління школою*. № 11. 2004. С. 24-26.
4. Супрун М., Мельниченко М. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки.* 2013. Вип. 123(2). С. 328-332.

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ ІНФОРМАТИКУ В УКРАЇНІ

Мочук О.Б.
методист центру інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційної освіти ТОКІППО

Сучасна початкова освіта, зокрема в контексті реформування Нової української школи (НУШ), переживає фундаментальну трансформацію, де цифрові технології перестають бути лише допоміжним інструментом і стають невід'ємним елементом освітнього процесу. Ця зміна особливо відчутна у викладанні інформатики, яке передбачає не лише вивчення окремого предмета, а й формування наскрізних компетентностей, необхідних для життя в інформаційному суспільстві [1, 2]. Здатність педагога ефективно, цілеспрямовано та відповідально використовувати інформаційно-цифрові технології у своїй професійній діяльності є базовою умовою для забезпечення ефективного, інклюзивного та безпечного навчального середовища [3, 4]. В умовах глобальних викликів, таких як потреба в дистанційному навчанні, цифрові компетентності набувають критично важливого значення для стабільного та безперервного функціонування освітньої системи [5]. Тези, підкріплені посиланнями на першоджерела, що забезпечує достовірність та об’єктивність наданої інформації і дозволяє виявити не лише кількісні показники, а й системні проблеми та глибинні взаємозв’язки, що впливають на процес цифровізації освіти.

У сучасному освітньому дискурсі поняття «цифрова компетентність» є значно ширшим за термін «цифрова грамотність», які іноді використовуються як синоніми [6, 7]. Цифрова компетентність охоплює не лише технічні вміння, а й здатність критично, відповідально та впевнено використовувати технології для навчання, роботи та участі у суспільному житті. Вона є складовою загальної інформаційної культури вчителя та виконує інтеграційні функції, поєднуючи загальнопедагогічні та спеціальні знання [1, 8]. Для майбутнього вчителя початкових класів цифрова компетентність передбачає здатність цілеспрямовано використовувати інформаційно-цифрові технології у своїй професійній діяльності, враховуючи наявні технічні можливості, освітні завдання та власні професійно-особистісні особливості [3].

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності є обов'язковим згідно із Законом України «Про освіту», що підкреслює її статус однієї з ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [1, 7]. Цей стратегічний курс на цифровізацію підкріплений державними ініціативами, зокрема програмою Міністерства цифрової трансформації «Дія. Цифрова освіта», яка має на меті підвищити

цифрову грамотність громадян [9]. Законодавче визначення цієї компетентності свідчить про глибоке усвідомлення державою її важливості в контексті четвертої промислової революції [4]. Ключовим документом, який формалізує вимоги до цифрової компетентності, є професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225 [10, 11]. Цей стандарт оптимізує та деталізує набір компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій педагога. Він містить конкретні складові інформаційно-цифрової компетентності, що визначають професійні кваліфікації вчителя.

Згідно з цим стандартом, цифрова компетентність включає три основні групи умінь:

●Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі та критично оцінювати інформацію: Це вміння педагога використовувати цифрові пристрої, операційні системи, онлайн-сервіси та мережу Інтернет для професійного розвитку. Важливим аспектом є критична оцінка достовірності та надійності інформаційних джерел, а також дотримання інформаційної безпеки, захисту персональних даних та правил цифрової гігієни [12, 13].

●Здатність ефективно використовувати та створювати електронні (цифрові) ресурси: Педагог повинен вміти добирати, модифікувати, редагувати та упорядковувати наявні освітні ресурси. За потреби, він має бути здатним створювати нові цифрові продукти, дотримуючись при цьому академічної доброчесності та законодавства щодо захисту авторського права ([12]).

●Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі: Ця складова є практичним застосуванням усіх набутих навичок для управління навчанням, оцінюванням та взаємодією з учнями [12].

Паралельно з професійним стандартом, існує проєкт «Рамки цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника» [4, 8], який слугує важливим «дороговказом» для освітян. Цей документ деталізує компетентності, надає їхні дескриптори та допомагає визначити рівні володіння навичками. Українська рамка розроблена на основі європейських концептуальних моделей, зокрема DigComp 2.1 (для громадян) та DigCompEdu (для освітян), що свідчить про стратегічний курс на європейську інтеграцію в освітній сфері [9].

Використання європейських рамок як основи для національного документа є свідомою та цілеспрямованою адаптацією, а не простим копіюванням. Цей підхід демонструє глибоке розуміння того, що цифровізація освіти — це комплексний процес, який вимагає врахування як глобальних трендів, так і унікальних викликів та потреб національної освітньої системи. Створення такого документа відображає прагнення українських експертів забезпечити цільове та ефективне підвищення кваліфікації, що базується на широкому експертному та

громадському обговоренні [8, 9]. Рамка DigCompEdu, яка лягла в основу, виділяє шість ключових сфер: професійна залученість, цифрові ресурси, навчання та викладання, оцінювання, розширення можливостей учнів та сприяння цифровій компетентності учнів.

Україна активно розвиває екосистему професійного розвитку педагогів у сфері цифрових компетентностей. Провідну роль у цьому процесі відіграє національна платформа «Дія. Цифрова освіта», створена Міністерством цифрової трансформації. Вона пропонує освітні серіали у форматі едьютейнмент [5], що робить навчання більш захопливим та доступним. Курс «Цифрові навички для вчителів» охоплює практичне використання таких інструментів, як Google-календар, хмарні сховища та інструменти для тестування учнів. Крім того, існує «Цифрограм для вчителів», який дозволяє педагогам провести самодіагностику своїх навичок у п'яти сферах [5] та на основі результатів скласти індивідуальний план розвитку.

Навчання роботі зі штучним інтелектом (ШІ) стає пріоритетом у професійному розвитку педагогів. Застосування ШІ в освіті є важливою відповіддю на проблему професійного вигорання та надмірного навантаження педагогів. Технології мають звільняти час вчителя для безпосередньої взаємодії з учнями, що є ключовим для якісного навчання. Цей підхід свідчить про розуміння того, що професійний розвиток має фокусуватися на стратегічному використанні технологій для оптимізації, а не лише на опануванні базових навичок.

Для викладання інформатики в початковій школі рекомендується використовувати різноманітні платформи, які роблять процес навчання цікавим та інтерактивним. До них належать спеціалізовані програмні комплекси, такі як «Сходинки до інформатики», а також онлайн-ресурси, як-от «Самоучка», «Мій клас» та «Комп’ютерна наука з паном Артемом». Для розвитку алгоритмічного мислення та першого знайомства з програмуванням ефективним є використання візуального блокового програмування на платформах Scratch та Blockly.games. Крім того, застосування Google Classroom, Zoom та Tiki-Toki дозволяє створювати інтерактивний контент, а такі інструменти, як LanguageTool, допомагають учням підвищити рівень грамотності.

Застосування цифрових технологій виходить за рамки уроків інформатики, інтегруючись у викладання інших предметів. В умовах доступу до необмеженої кількості інформації, роль вчителя еволюціонує від єдиного транслятора знань до модератора та провідника. Замість того, щоб бути єдиним джерелом знань, педагог стає провідником у світі технологій, навчаючи учнів, як знаходити, аналізувати та відповідально використовувати інформацію. Приклади успішних кейсів демонструють, що саме креативність та педагогічна інтуїція вчителя є визначальними для успіху, а не лише володіння технічними навичками. Як

зазначалося в одному з джерел, технології ніколи не замінять вчителів, але вчителі, які володіють технологіями, замінять тих, хто ними не володіє [1].

На основі проведеного аналізу можна зробити кілька ключових висновків. По-перше, Україна має міцну нормативну базу та сформовану екосистему для підвищення цифрової компетентності педагогів, що гармонізована з європейськими стандартами [9, 10]. По-друге, попри високу обізнаність педагогів щодо важливості цифрових навичок, існують значні системні виклики. Головним з них є недостатнє матеріально-технічне забезпечення та виражений «розрив у сприйнятті» між адміністрацією та педагогами. По-третє, інтеграція штучного інтелекту в освіту є ключовим трендом, який вимагає від вчителів не лише технічних навичок, а й розуміння етичних та педагогічних аспектів.

На основі виявлених проблем та можливостей, надаються такі рекомендації для зацікавлених сторін.

Для Міністерства освіти і науки та органів управління освітою:

●Забезпечити пріоритетне фінансування для оснащення закладів освіти, особливо у віддалених та прифронтових регіонах, необхідним обладнанням, що дозволить подолати бар'єр відсутності техніки.

●Впровадити ефективні механізми збору даних про потреби педагогів на місцях, щоб запобігти розриву у сприйнятті між адміністрацією та вчителями та забезпечити цільове фінансування.

Для адміністрації закладів освіти:

●Покращити комунікацію з педагогами, проводячи регулярні консультації та аудити потреб щодо технічного забезпечення та підвищення кваліфікації.

●Створити сприятливе середовище, яке заохочує до експериментів з новими технологіями, допомагаючи педагогам подолати психологічні бар'єри.

Для педагогічних працівників:

●Активно використовувати національні та міжнародні платформи для безперервного самовдосконалення.

●Розвивати критичне мислення, щоб навчатися не лише використовувати технології, а й розуміти їхні механізми та потенційні ризики, ефективно передаючи ці знання учням.

Таблиця 1: Структура цифрової компетентності педагога згідно з українськими та міжнародними стандартами

Сфера (сфера компетенцій)	**Опис (компоненти та вміння)**	**Приклад (практичне застосування)**

Професійна взаємодія	Використання технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку.	Участь у вебінарах та онлайн-семінарах, обмін досвідом з колегами у спільнотах [1].
Цифрові ресурси	Пошук, створення та поширення освітніх матеріалів.	Створення мультимедійного контенту, адаптація електронних ресурсів.
Навчання та викладання	Керування освітнім процесом за допомогою технологій.	Використання хмарних сховищ [1], застосування інтерактивних дошок.
Оцінювання	Використання технологій для вдосконалення оцінювання.	Проведення онлайн-тестування, використання ШІ для автоматизації рутинних завдань.
Розширення можливостей учнів	Застосування технологій для інклюзії та персоналізації.	Використання інструментів для дітей з особливими потребами, індивідуальні освітні траєкторії.
Сприяння цифровій компетентності учнів	Формування навичок учнів для відповідального використання технологій.	Проведення уроків з медіаграмотності та кібербезпеки [5].

Заклади вищої освіти відіграють ключову роль у формуванні цифрової компетентності майбутніх вчителів. Цей процес є поетапним [3], від створення мотивації на початкових курсах до вдосконалення навичок у ході вивчення профільних дисциплін. У статті розкрито особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах закладу вищої освіти. Важливо, що студенти мають опанувати не лише технічні вміння, а й етичні аспекти використання ШІ, розвиваючи критичне мислення та здатність до педагогічної рефлексії. Це свідчить про розуміння того, що цифрова компетентність — це не одномоментний акт, а безперервний, структурований процес, який закладає основи для подальшої професійної діяльності.

Література:

1. Павленко Л.В. Цифрова грамотність учителя початкових класів нової української школи. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/ 123456789/15328/1/Pavlenko.pdf
2. Стандарт інформатичної освіти (початкова школа). URL: https://oksanapasichnyk.wordpress.com/2017/07/24/%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82-%D1%96%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82/
3. Філоненко О., Цуканова Н. Особливості формування цифрової компетентності

майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 155−164. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1915

4. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науковопедагогічних працівників. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/ 2622-ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf

5. Валерія Іонан. Як учителям підвищити цифрові компетентності. URL: https://nus.org.ua/2021/09/21/yak-uchytelyam-pidvyshhyty-tsyfrovi-kompetentnosti/

6. Бахмат Н.В. Сторчова Т.В. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. URL: https://academy-vision.org/index.php /av/article/view/122/111

7. Цифрова компетентність педагогічного працівника в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/ index.php/pednauk/ article/view/1635

8. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. URL: https://dcomfra.vdu.lt/uk/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%B0-%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80/

9. Затверджено професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://mon.gov.ua/news/informatsiine-povidomlennia

10. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Nakaz_MON_1225.pdf

11. Огляд нового Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://naurok.com.ua/post/oglyad-novogo-profesiynogo-standartu-vchitel-zakladu-zagalno-seredno-osviti

12. Використання цифрових технологій в початковій школі: переваги та ризики. URL: https://zazbruchem.te.ua/news/vykorystannia-tsyfrovykh-tekhnolohiy-v-pochatkoviy-shkoli-perevahy-ta-ryzyky_333527.html

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Мошаренков В.В.
кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба mosharenkov@gmail.com
Мошаренкова Т.В.

молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії (підтримки, підготовки та реінтеграції персоналу) наукового центру Повітряних Сил Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, tatvladsm@gmail.com

Міжнародні зобов'язання держави у сфері гендерної рівності (рівного правового статусу і збалансованої присутності, відповідальності та участі жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства), так само як і її внутрішні потреби зумовили актуалізацію питання забезпечення національного механізму її досягнення як неодмінної умови дотримання соціальної справедливості та основоположних прав і свобод людини у системогенезі підготовки військових кадрів. Водночас поштовхом до впровадження гендерних концептів у структуру і зміст системи професійної військової освіти стала чітка тенденція до зростання кількості військовослужбовців-жінок на різних військових посадах і суттєво розширений перелік відповідних військових спеціальностей. У зв'язку з цим багато уваги стало приділятися розробці та реалізації освітніх програм, навчальних планів, робочих програм навчальних дисциплін щодо підвищення рівня гендерної обізнаності майбутніх військових фахівців, закладання у них підвалин нової професійної культури, демократичного світогляду на сучасне життя і взаємини між представниками обох статей, тобто гендерної компетентності – динамічної комбінації знань, умінь, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей у сфері прав жінок і чоловіків та недискримінації, яка визначає їх здатність успішно реалізовуватися у військово-професійній діяльності.

Загалом тема гендерної рівності в освіті не є новою для України. З метою досягнення прогресу в забезпеченні рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, а також впровадження відповідних політик і програм розвитку у всі сфери суспільства Україна приєдналася до основних міжнародних договорів у сфері гендерної рівності, серед яких: Пекінська декларація та Платформа дій, яка об'єднує 189 країн та є стратегічною основою для захисту прав жінок і дівчат у світі (1995 рік); Міжнародна ініціатива «Партнерство Біарріц» з встановленням консолідації зусиль міжнародної спільноти та посилення відповідальності задля досягнення гендерної рівності (2019 рік); Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1999 рік); Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами (Стамбульська Конвенція) (2011 рік) тощо [1, с. 7].

В рамках зобов'язання забезпечення функціонування принципів гендерної рівності в освітній системі України була ухвалена низка законів, стратегій, програм і планів дій, як-от: Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» (2005 рік); Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2012 рік); Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017 рік); Державна

стратегія забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2030 року та операційний план з її реалізації на 2022–2024 роки; Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2025 року тощо [1, с. 7 – 8].

Відповідно до стратегічного курсу України щодо набуття членства в НАТО, досвіду іноземних держав, національної системи правових норм та забезпечення потреб сектору безпеки і оборони в умовах воєнного стану професійна військова освіта також робить впевнені кроки щодо покращення гендерного балансу та реалізації гендерної перспективи. Через проведення спеціалізованих досліджень, створення спеціальних програм, розширення міжнародного партнерства та адаптацію навчального середовища до сучасних потреб здобувачі/-чки у процесі військово-професійної підготовки набувають основні компоненти гендерної компетентності:

когнітивний – набуття знань нормативно-правових актів державного і міжнародного законодавства, що регулюють питання гендерної рівності, положень і сутності гендерного підходу у військово-професійній діяльності;

операційний – вміння розпізнавання гендерних аспектів проблем і поведінкові навички, спрямовані на руйнування гендерних стереотипів;

ціннісний – формування особистісного ставлення та усвідомлення сенсу питань з гендерної рівності; визнання необхідності досягнення гендерної рівності в суспільстві.

Для інтеграції гендерного компоненту в освітній простір використовуються освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми та різноманітні методи навчання, зокрема: інтерактивні заняття і дискусії з фокусом на обговорення гендерних питань; використання кейсів і практичних завдань, що моделюють ситуації гендерно-чутливого спілкування; участь у міжнародних програмах обміну, стажуваннях і навчанні за кордоном; впровадження електронного навчання та віртуальних проєктів, що відповідають меті та змісту гендерних програм. Відповідно ключем до успіху в зазначеному процесі є узгодженість дій та систематичне удосконалення знань науково-педагогічними (педагогічними) працівниками, розуміння ними необхідності мотивування курсантів/-ток до такої діяльності, формування у особового складу потреби виконання певних завдань, сприяння отриманню правильних уявлень про гендер, його найважливіших проявів і взаємозв'язків.

У такий спосіб формування гендерної компетентності у вищих військових навчальних закладах має комплексний характер та складається з впровадження гендерно-чутливих підходів в освітній процес. Поширення гендерних концептів у структуру і зміст системи військової освіти сприяє розширенню кадрового потенціалу та забезпечення рівнозначної участі обох статей у всіх аспектах професійно-військової діяльності; усуненню стереотипів

та упереджень, які можуть обмежувати участь жінок або впливати на результати їх професійної діяльності; особистій і командній відповідності міжнародним принципам військового лідерства, де тісно переплітаються лідерські і гендерні компетентності; створенню середовища вільного від будь-яких проявів сексуальної та гендерної дискримінації, з розвиненою гендерно-чутливою культурою; повноцінній участі жінок у безпекових процесах, процесах запобігання конфліктам, миробудуванні тощо; поліпшенню якості навчально-виховного процесу майбутніх офіцерів завдяки виробленню єдиної лінії, спільного розуміння дій і розвитку злагодженості в процесі формування у особового складу світоглядних і громадянських якостей, вдосконалення та поваги до соціально значущих цінностей, забезпечення гармонійного розвитку особистості військовослужбовця/-иці – захисника/-иці своєї родини, свого народу, своєї Батьківщини [2, с. 197].

Література:

1. Гендерна компетентність фахівців/-чинь із соціальної роботи та захисту прав дитини : Посібник / Чернецька Т., Губіна С., Дрожжина Т. та інші. Київ: ГО «Центр гендерної культури» за підтримки ЮНІСЕФ, 2024 р. 38. с. URL : unicef.org/ukraine/en/media/43796/file/genderna-kompetentnist-soczialnyh-praczivnykiv_cz.pdf.pdf (дата звернення: 21.08.2025).

2. Мошаренкова Т. В., Мошаренков В.В. Впровадження принципів гендерно чутливої мови у комунікативну культуру військовослужбовців // *Сучасна війна: гуманітарний аспект (“Modern war: humanitarian aspect”*) : збірник матеріалів IX Міжнародної наукової конференції Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, 22 – 23 травня 2025 року. Харків: ХНУПС ім. І. Кожедуба, 2025. С.192–197 . URL : https://hups.mil.gov.ua/wp-content/uploads/admission-university/Zagalno-universitet-kafedri/kafedra-psikhologii/Suchasna_vijna_2025.pdf (дата звернення: 29.09.2025).

KOMUNIKACYJNA KULTURA PRZYSZŁEGO FINANSISTY JAKO ELEMENT JEGO TOŻSAMOŚCI ZAWODOWEJ

Moshenets Nataliia
doktorantka Głuchowskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Aleksandra Dowżenki, Ukraina; wykładowczynia Międzynarodowej Akademii Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska, phd.moshenets@gmail.com

Streszczenie. *Aktualność niniejszego badania wynika z obecnych wymagań rynku pracy oraz oczekiwań środowiska biznesowego dotyczących wyższego poziomu przygotowania specjalistów sektora finansowego, zorientowanych na współczesne standardy współpracy zawodowej oraz rozwój kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych.*

Słowa kluczowe: *specjalista, sektor finansowy, kompetencje komunikacyjne, kultura komunikacyjna, tożsamość zawodowa.*

Wstęp. Dynamiczny rozwój sektora finansowego Ukrainy, który jest jedną z najważniejszych dziedzin współczesnej gospodarki, stawia wysokie wymagania wobec poziomu kompetencji komunikacyjnych specjalisty, którego sukces zawodowy zależy od bezpośredniej zdolności do komunikowania się zarówno z klientami, partnerami, jak i wewnątrz organizacji. W związku z tym kultura komunikacyjna staje się istotnym elementem kompetencji zawodowych, będącym źródłem połączenia wiedzy, norm etycznych, tolerancyjnej komunikacji, adaptacji i wyboru odpowiednich strategii zachowania w środowisku zawodowym. Kultura komunikacyjna jako jedno z narzędzi działalności zawodowej stanowi dla przyszłego specjalisty sektora finansowego element odzwierciedlający poziom osobistej odpowiedzialności, reputacji, kultury relacji biznesowych i tożsamości specjalisty (Petruk, Savushchyk, 2024).

Przedstawienie głównego materiału. W rozwoju i kształtowaniu się człowieka jako osobowości i specjalisty zawsze biorą udział i dominują czynniki przyczynowo-skutkowe, ogólnomoralne, moralno-psychologiczne i inne, które zapewniają indywidualny rozwój. Halatsyn K., Khomiak A. (2019) doszli do wniosku, że „kompetencja komunikacyjna osobowości występuje jako pewna kategoria ideowo-moralna, regulująca cały system stosunków człowieka do świata przyrody i świata społecznego, a także do samego siebie, jako synteza tych dwóch światów". Obecność ukształtowanej kompetencji komunikacyjnej zapewnia kształtowanie kultury komunikacyjnej osobowości i specjalisty w dowolnej dziedzinie.

Kultura komunikacyjna jest postrzegana przez krajowych i zagranicznych naukowców jako podstawa tożsamości zawodowej. Analizując znaczenie kultury komunikacyjnej osób zdobywających wyższe wykształcenie dla ich działalności zawodowej, J. Men'i twierdzi, że „kultura komunikacyjna zakłada istnienie ideału komunikacyjnego, systemu norm i zasad

komunikacyjnych, własnych zdolności i umiejętności komunikacyjnych. Ustalono, że kultura komunikacyjna zapewnia gotowość osobowości do życiowego i zawodowego samookreślenia się i jest warunkiem pomyślnego rozwoju zawodowego przyszłego specjalisty" (Men'i, 2021). Vasiutynska E. A. postrzega kulturę komunikacyjną jako nieodłączny element kompetencji komunikacyjnej. (Vasiutynska, 2024). Sydorenko T. zauważa, że „kultura komunikacyjna jest jedną z decydujących cech współczesnego człowieka, ponieważ zajmuje wiodące miejsce w ogólnokulturowym i zawodowym kształtowaniu się osobowości" (Sydorenko, 2023).

Jeśli chodzi o specyfikę kultury komunikacyjnej w działalności zawodowej finansisty, warto zauważyć, że zjawisko to jest jednym z podstawowych i nieodłącznych elementów gotowości specjalisty do realizacji zawodowej. Sektor finansowy charakteryzuje się podwyższoną dokładnością, odpowiedzialnością i jakością świadczonych usług. W działalności zawodowej specjalistów sektora finansowego duże znaczenie ma właśnie jakość komunikacji, która określa poziom zaufania klientów i wpływa na skuteczność realizacji procesu. Przejawia się ona poprzez dokładność sformułowań i świadomość odpowiedzialności za przekazywane informacje. Nie mniej ważne jest przestrzeganie standardów etycznych i kultury języka, które z kolei wpływają na zrozumiałość i sprzyjający klimat emocjonalny podczas interakcji z klientami lub wewnątrz zespołu. Kultura komunikacyjna przejawia się również poprzez orientację na klienta i zdolność do empatii, co z kolei zapewnia pełne zrozumienie potrzeb klienta i możliwość zapewnienia wysokiego poziomu świadczenia usług finansowych.

Biorąc pod uwagę konieczność kształtowania kultury komunikacyjnej przyszłych specjalistów sektora finansowego, wymagane jest ukierunkowane wsparcie pedagogiczne i zapewnienie realizacji umiejętności miękkich, które obejmują interakcje międzyludzkie, umiejętność pracy w zespole i skuteczną komunikację z klientami. Badania A. Rybowskiej (2024), przeprowadzone wśród studentów czterech polskich uczelni różnych kierunków, wykazały, że młodzież zdaje sobie sprawę ze znaczenia tych umiejętności, ale rzadko są one obecne w programach akademickich. Autorka odkryła, że umiejętności miękkie, takie jak komunikatywność, empatia i etyczne zachowanie, są oceniane przez studentów niżej niż kompetencje techniczne lub organizacyjne.

Jednocześnie 84% respondentów zwróciło uwagę na brak praktycznych zajęć ukierunkowanych na rozwój umiejętności komunikacyjnych. Potwierdza to potrzebę stosowania w procesie nauczania szkoleń, studiów przypadków i symulacji sytuacji komunikacyjnych. Właśnie takie podejście i stosowanie dodatkowych narzędzi w organizacji procesu edukacyjnego sprzyjają kształtowaniu nie tylko kompetencji komunikacyjnych, ale także kultury zawodowej przyszłego finansisty (Rybowska, 2024).

Wnioski. Można zatem bezsprzecznie stwierdzić, że kultura komunikacyjna jest kluczowym czynnikiem tożsamości zawodowej, ponieważ określa styl i sposób interakcji zawodowej, kształtuje wizerunek specjalisty i zdolność do dialogu interpersonalnego w działalności finansowej. Obejmuje ona poziom wartości i zachowań, kształtując profesjonalną kulturę komunikacji opartą na uczciwości, zaufaniu i tolerancji. Badanie tego zjawiska otwiera szerokie pole do dalszych badań naukowych w celu poszukiwania i tworzenia najskuteczniejszych modeli pedagogicznych rozwoju kultury komunikacyjnej wśród studentów kierunków finansowych.

Bibliografia:

1. Halatsyn K., Khomiak A. (2019). Komunikacyjna kultura przyszłego specjalisty: monografia. Łuck: Wieża-Druk, 132 s. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/51601682-e23a-451b-8249-4e6bc9528ee7/content

2. Men'i Ya. (2021) Znaczenie kultury komunikacyjnej osób zdobywających wykształcenie wyższe dla ich rozwoju zawodowego. Studia akademickie. Seria „Pedagogika", 1(3), C. 175–179. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.26 URL: http://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/76

3. Sydorenko T. M. (2023) Kształtowanie kultury komunikacyjnej specjalistów w dziedzinie administracji w współczesnych warunkach gospodarczych. „Ekonomika. Menedżment. Biznes" *Nr 1-2* (41), C. 71-75. URL: https://journals.dut.edu.ua/index.php/emb/article/view/2820/2721 DOI: https://doi.org/10.31673/2415-8089.2023.121401

4. Petruk L., Savushchyk A., (2024) Kultura komunikacyjna w działalności zawodowej pedagoga-menedżera. Młodzież i rynek. № 11/231 C. 111-115. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315020 URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/315020/307120

5. Vasiutynska E. A. Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych przyszłego specjalisty / E. A. Vasiutynska // Notatki naukowe. Seria: Nauki pedagogiczne. – Kropyvnytskyi: Centralno-Ukraiński Uniwersytet Państwowy im. Volodymyra Vynnychenka, 2024. – Wydanie 213. – S. 401-404. URL: https://rep.dnuvs.ukr.education/items/78dd6676-dbf7-479d-9203-7a7b8627d49a

6. Rybowska, A. (2024). Students' Perception of Soft Skills: Significance and Challenges within Educational and Employment Contexts. Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization and Management Series, 211, 569–588. DOI: https://doi.org/10.29119/1641-3466.2024.211.34

АКАДЕМІЧНА КОМУНІКАЦІЯ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Насмінчук І. А.
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»
nasminchuk@gmail.com

Переосмислення підходів до організації освітнього простору наразі зумовлені багатьма першопричинами, серед яких особливе місце належать соціокультурним трансформаціям. У цьому контексті академічна комунікація в інклюзивному середовищі виступає ключовим чинником доступності, рівності та формування сприятливої освітньої атмосфери для всіх учасників освітнього процесу. З огляду на це, інклюзивна академічна взаємодія – це не просто тренд чи вимога часу, це прояв нашої поваги до людської гідності, до розмаїття людського досвіду та потенціалу.

У працях українських науковців Г. Лещук, Ю. Швалба, І. Ющука ґрунтовно висвітлено аспекти мовної та комунікативної компетентності здобувачів освіти, проте недостатньо оприявненими залишаються питання адаптації академічної мови й комунікаційних стратегій до можливостей здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП).

Мета роботи – обґрунтувати шляхи формування ефективної академічної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі та визначити напрями удосконалення комунікативної компетентності здобувачів з ООП.

Дослідження базувалося на аналізі наукових джерел, емпіричному досвіді роботи в Навчально-реабілітаційному закладі вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут» та спостереженні процесів взаємодії здобувачів з ООП і педагогів в освітньому середовищі [1].

Академічна комунікація в інклюзивному середовищі розглядається як соціокультурний орієнтир, що визначає гуманістичний потенціал освіти та ціннісні стратегії розвитку освітньої спільноти. Важливим завданням при цьому є формування у всіх учасників освітнього процесу відповідної академічно-інклюзивної культури, окреслення шляхів її вдосконалення та підбір ефективного інструментарію.

Досвід роботи в НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут» переконує, що для ефективної інтеграції здобувачів з ООП в освітнє середовище не досить створити безбар'єрний архітектурний простір. Не менш важливим є забезпечення відповідного рівня комунікативної компетентності здобувачів, де би ключовими складовими виступали мовна, соціокультурна та соціолінгвістична компетенції, що визначають здатність здобувачів ефективно взаємодіяти у різноманітних освітніх і соціальних контекстах.

Одним із головних викликів є створення комунікаційного середовища, яке підтримує рівність у середовищі різноманітності. Це передбачає доступ до інформації, адаптацію навчальних матеріалів, використання жестової мови, альтернативних форм спілкування, а також доброзичливу атмосферу в аудиторіях. Наприклад, для здобувача з порушеннями зору важливо забезпечити навчальні тексти в аудіоформаті або зі шрифтом Брайля. Для здобувача з розладом аутистичного спектру – створити передбачуване, структуроване середовище із чіткими інструкціями. І при цьому не виявляти жалісливості, не драматизувати, а просто сприймати особливі потреби як норму.

Не менш важливо підготувати педагогів до цієї взаємодії. Інклюзія вимагає нових навичок, зокрема емоційного інтелекту, вміння вести діалог, коригувати темп навчання, оцінювати не лише знання, а й прогрес. І, звичайно, академічна мова має бути доступною і зрозумілою, тобто не спрощеною до примітивності, а адаптованою, дружньою, відкритою до зворотнього зв'язку.

Сфера дії української мови в інклюзивному середовищі вищої школи виходить далеко за межі таких понять, як освітній компонент і складова професійної компетенції здобувача. Будучи чинником розвитку і самопрезентації молодої людини, мова стає засобом її утвердження у суспільстві. Мова доносить до свідомості і підсвідомості мовця левову частку інформації про навколишній світ, працює на особистість, сприяючи усвідомленню свого Я. «Разом із засвоєнням мови, – переконливо доводив Іван Ющук, – в підсвідомості людини закладається внутрішній план можливих дій, створюються моделі вчинків, які реалізуються у відповідній ситуації» [5, с. 43].

Також важливим є міркування Юрія Швалба, що компетентність має значення *психологічної готовності* суб'єкта до неоднакових видів діяльності, оскільки діяльнісна здатність визначається як станом індивіда, так і відповідними психологічними ресурсами [4]. У застосунку до осіб з ООП таке міркування вченого оприявнює низку особливих змістів. Здобувачі з ООП важче долають бар'єри на шляху набуття комунікативної компетентності, їм непросто налагоджувати комунікацію з однолітками. Соромлячись своєї інакшості, вони зчаста соціально ізолюються від колективу академічної групи. Вкрай важливим видається врахування психологічних особливостей у процесі викладання навчального матеріалу. Особлива увага має бути звернена на такі функції мовлення: 1) емотивну (вираження емоцій), 2) номінативну (найменування предметів і явищ), 3) як доповнення невербальних засобів вираження, 4) волевиявлення. У процесі успішного розвитку мовної і мовленнєвої компетенцій здобувач з ООП забезпечує собі ефективну соціалізацію.

Труднощі, які супроводжують процес сприйняття й осмислення навчального матеріалу, частково долаються особливим режимом проведення лекційних і практичних занять, підбором альтернативних форм викладу навчального матеріалу, а ще налагодженням

додаткових контактів на рівні «здобувач – викладач». Навчальний матеріал адаптується до потреб здобувача, набираючи відповідного візуального, вербального, рельєфного чи звукового вигляду.

Специфіка комунікативного розвитку здобувачів з ООП визначається типом фізичного порушення. Комунікативні компетентності формуються як результат сприймання та осмислення інформації. Щоби запобігти неточному, а тим більш спотвореному сприйняттю як усних, так і письмових повідомлень в інклюзивному середовищі, надзвичайно важливо враховувати, через які канали сприйняття здобувач з ООП спроможний розкодувати повідомлення. Здобувачі освіти з ООП відрізняються один від одного особистісним потенціалом, здібностями, інтересами, потребами. І тут з'являється широке поле для побудови індивідуальних траєкторій інклюзивного навчання.

Отже, академічна комунікація в інклюзивному середовищі сприяє доступності освіти, рівності та ефективній соціалізації здобувачів з ООП. Її ефективність залежить від інтеграції безбар'єрного середовища, розвитку комунікативних компетентностей та підготовки педагогів. Інклюзія у ЗВО стає не окремою стратегією, а стилем мислення, мови та взаємодії. Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні методичних рекомендацій і програм розвитку академічної комунікації для здобувачів з різними типами ООП та створенні індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням особливостей їх комунікативного розвитку.

Література:

1. Вишкіл вищої та фахової передвищої інклюзивної освіти : підручник / за ред.: Тріпака М. М. (гол. ред.), Дерлиці А. Ю., Козак Р. В., Лаврука О. В. Кам'янець-Подільський, 2024. 560 с.
2. Кас'яненко О. М., Приходько Т. П., Салюк І. І. Особливості організації інклюзивного освітнього середовища в умовах воєнного стану: виклики та перспективи. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. Вип. 13. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.14395833
3. Лещук Г. Інклюзивна комунікація як інструмент формування інклюзивної культури: термінологічний аналіз. *Social Work and Education.* 2021. № 8. URL: https://doi.org/10.25128/2520-6230.21.3.5
4. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа.* 2010. № 1. С. 31–36.
5. Ющук І. Психологічний аспект у методиці викладання рідної мови. *Дивослово*. 1999. № 8 (510). С. 42–44.

YENİ NESİL DİL ÖĞRETİMİ:
EMOJİLİ METİNLER VE ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ

Nasradinli Sevda
Ph.D., Lecturer of Department of Foreign Languages National Defence University, Türkiye
sevda.nasradinli@msu.edu.tr

Günümüz dünyası mesafelerin kısaldığı, iletişimin yoğunlaştığı ve iletişim araçlarının çeşitlendiği bir mekândır. Mc Luhan, bu mekânı "küresel bir köy" olarak tanımlar: *"(...)kesin olan bir şey var ki, o da, elektromanyetik keşiflerin, bütün insani ilişkilerde eşzamanlı "alan"ı yeniden yaratmış olduğudur; öyle ki, insan ailesi artık "küresel bir köy" koşulları altında yaşamaktadır Şu anda biz kabile davullarıyla çınlayan tek bir büzüşmüş uzayda yaşıyoruz*" [1: 55].

Teknolojik yeniliklerin etkisiyle küçülen dünyada internet teknolojisinin de etkisiyle iletişim pratikleri hızla değişmekte ve çeşitlenmektedir. Günümüzde insanlık internet teknolojisinin Web 4.0 evresini yaşamaktadır. Bu evrenin öncesinde bilginin tek yönlü olduğu ve statik sayfaların yer aldığı Web 1.0; kullanıcı etkileşiminin olduğu, sosyal medya araçlarının kullanımda olduğu Web 2.0; 2010'lardan itibaren yapay zeka araçlarının ortaya çıktığı Web 3.0 evreleri yaşanmıştır. Geçilen her safha iletişim ekseninde insan yaşamının pek çok alanını etkilemiştir.

İnternet teknolojisinin getirdiği yeniliklerin iletişim araçlarını çeşitlendirdiğini belirtmiştik. Bu çeşitlilik toplumlar arasındaki mekân farkını ortadan kaldırırken görselliğe yönelik ilgilinin artışı, iletişimin görsel bir dil biçiminde yeniden şekillenmesine de neden olur.

Dijitalleşme, iletişim araçlarının dönüşümünde önemli yer tutar. Bu dönem öncesinde insanlık sözlü ve yazılı iletişim araçlarını kullanarak birbiriyle anlaşırken internet teknolojisi mekân ve zaman kavramını muğlaklaştırarak kolay, etkili, pratik bir dilin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnternet mesajları diğer iletişim araçlarına kıyasla karakter yönüyle sınırlı olduğundan aktarılmak istenen iletiler, oldukça öz ve kısa ifadelerle ya da emoji ya da emoticon diye adlandırılan görsel imgeler aracılığıyla oluşturulmaktadır.

Emojilerin ortaya çıkışına değinmeden önce görsel iletişimin insanlık tarihi kadar eski olduğunu belirtmemiz gerekir. Kayaları oyarak, aşındırarak, kazarak görsellerin çizilmesine dayanan *petrogram* ya da *petroglif*; Mısır uygarlığına özgü ifade biçimi *hiyeroglif*; temsili ve grafiksel çizgilere dayanan *piktogram* (resim yazı) ve bir fikri sembolize etmeye dayanan *ideogram* (fikir yazı) yazı öncesi döneme ait sembolik temsil araçlarındandır. Özer, iletişimin bu biçiminin günümüz alfabelerinde hala yaşatıldığını belirtir: "*Yazının icadı, medeniyetin başlangıç noktası kabul edilse de yazı öncesi dönemde kullanılan sistemler günümüz alfabelerinde halen yaşamaktadır. Bütün alfabelerde mevcut olan "A" harfi eski dönemlerde yatırılmış öküz şeklindeydi: yani "öküz" anlamına gelmekte idi*" [2: 87].

Emojilerin en bilineni olan gülen yüz imgesi ilk olarak 1963 yılında ortaya çıkmıştır. Kitova, imgenin bugünkü anlamından farklı bir maksatla, bir Amerikan sigorta şirketinde çalışanların motivasyonunu artırmak için bir rozet olarak tasarlandığını belirtir [3: s. 657-658]. İlk zamanlarda gülen yüz imgesi olarak tasarlanan emoji, katalog hazırlanarak standart haline getirilmekte[1] ve sürekli çeşitlenmektedir; hatta emojilerin kullanıldığı ayrı bir dil oluştuğunu söylemek bile mümkündür.

Yaşanan teknolojik gelişmelerle çeşitlenen iletişim araçları onları kullanacak insanların hizmetine sunulmaktadır. Milenyum sonrasında dünyaya gelen ve dijital yerliler (digital natives) olarak anılan nesil, teknolojiyi yaşamlarının önemli bir parçası olarak kabul etmiş ve yeni gelişmeleri hızla içselleştirmiştir. [4: 690]. Yaşanan tüm gelişmelere hızla adapte olan genç nesiller, yaşam pratiklerimizin pek çoğunun değişmesine de aracı olmaktadır. Eğitim, bunların başında gelmektedir. Günümüzde eğitim-öğretim materyalleri belki de hiç olmadığı kadar çeşitlenmiş durumdadır. Basılı materyaller (ders kitapları, poster, afiş, harita, grafik, tablo); dijital materyaller (e-kitaplar, akıllı tahta içerikleri, e-öğrenme platformları, mobil uygulamalar, dijital oyunlar); görsel-işitsel materyaller (videolar, belgeseller, ses kayıtları, podcastler); fiziksel ve somut materyaller (deney setleri, maketler, oyun kartları); kişiselleştirilmiş öğrenme araçları (yapay zeka destekli öğrenme uygulamaları, vb.) bunlara örnek olarak verilebilir.

Çalışmamızda teknolojik gelişmeler ile değişen eğitim materyallerinden biri olan emojilerin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanımına ele alınmaktadır. Emojiler, yazılı metinlerle birleşerek çok kodlu (polikod) veya multimodal metinler [5: 1994] oluşturur. Pedagojik açıdan, multimodal metinlerin kullanılması, Çift Kodlama Teorisi (Dual Coding Theory) tarafından desteklenir; bu teori, birden fazla temsil kodunun (metin ve görsel) yerleştirilmesinin bilginin daha iyi işlenmesine yol açtığını ileri sürer [Mudure-Iacob, 2022 :277]. Ayrıca görsel imgelerin evrenselliği, bilginin algılanmasını ve özümsenmesini kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde emojilerle desteklenen kısa metinlerin kullanımı, öğrenme sürecine hem görsel hem de duygusal bir boyut kazandırmaktadır. Emojiler, öğrencilerin metni daha kolay hatırlamalarını, anlamla görsel arasında bağ kurmalarını ve öğrenilen kelimeleri somutlaştırmalarını sağlar. Özellikle başlangıç seviyelerinde (A1–A2), dilbilgisi yapılarının basit emojili metinlerle desteklenmesi, öğrenenin motivasyonunu artırmakta ve iletişimsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca emojiler, çok kültürlü bir iletişim aracına dönüştüğünden, yabancı dil öğreniminde kültürlerarası duyarlılığın gelişmesine de hizmet eder. Sonuç olarak, emojiler aracılığıyla oluşturulan metinler, yabancı dil öğretiminde hem pedagojik

[1] Bakınız: UniCode. *Emoji.* Erişim Adresi: https://home.unicode.org/emoji/ (Erişim Tarihi: 29.09.2025)

açıdan işlevsel hem de öğrencilerin ilgisini canlı tutan yenilikçi bir materyal olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça:

1. Mc Luhan, M. Gutenberg Galaksisi. (G. ÇAĞALI GÜVEN, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2017, 417 s.

2. Özer, Z. B. *Rus Dilinin Gelişme Evreleri.* Ankara: Çetin Ofset, 2004, 174 s.

3. Kitova, Y. B. Obşçeniye v internet srede i "Universalnıy yazık" emodzi. Theoretical and Practical Issues of Journalism, 2016, *5*(4), s. 654-664.

4. Bozkurt, A. Açık ve Uzaktan Öğretim: Web 2.0 ve Sosyal Ağların Etkileri. Akademik Bilişim 2013, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, 2013, s. 689-694.

5. Kiseleva, L. A., & Duseyeva, E. İ. Lingvodidaktiçeskiy potentsial kommunikativnogo internet-slovarya stikerov v obuçenii russkomu yazıku kak inostrannomy. Filologiçeskiye nauki. Voprosı teorii i praktiki, 2023, 16(6), s.1993-2000.

6. Mudure-Iacob, I. Mapping Language Learning with Emojis: From Phatic Communication to Idioms and Flash Fiction. Studia UBB Philologia, LXVII. 4, 2022, s. 275-294.

7. OpenAI. (2023). ChatGPT (GPT-4) [Large language model]. https://openai.com/chatgpt

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Небесний А.І.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету
andriynebo@gmail.com

У сучасній освітній науці метод проєктів вважається однією із найперспективніших технологій навчання. Адже, створюючи умови для «творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні» [1].

Сучасні дослідження із даної тематики демонструють вплив проєктної методики на розвиток різних аспектів соціокультурної, у тому числі мовленнєвої діяльності [2; 3]. Методологічні практики формування мовних компетенцій у проєктному навчанні виходять із фундаментальних принципів:

- *автентичності* – створення реальних комунікативних ситуацій для практичного застосування мови;
- *інтерактивності* – забезпечення активної взаємодії для розвитку діалогічних, монологічних та соціокультурних навичок;
- *функціональності* – орієнтація на формування умінь використовувати різні мовленнєві функції відповідно до комунікативних потреб.

Проте, аналіз теоретичних концепцій проєктного навчання (конструктивізм, теорія діяльності, соціокультурна, когнітивна та ін. доктрини) свідчить про необхідність переосмислення функціональних ролей суб'єктів педагогічного процесу та формування якісно нової системи взаємодії на засадах спільної творчо-когнітивної діяльності. На відміну від традиційної освітньої моделі, де педагог виконує роль транслятора знань, а здобувач освіти займає пасивну позицію реципієнта (сприймача) інформації, проєктна методологія передбачає трансформацію цих позицій: викладач функціонує як фасилітатор-консультант, координатор та ментор, тоді як студент перетворюється на активного дослідника та «співавтора» освітнього процесу.

Концептуальні засади впровадження комунікативних компетенцій у проєктне навчання ґрунтуються на конструктивістській теорії освіти (Ж. Піаже, Л. Виготський, С. Паперт), яка розглядає навчання як процес активного конструювання знань через інтерактивну взаємодію з освітнім середовищем та іншими учасниками. Комунікативні компетенції, у такому зв’язку,

набувають особливої ваги, так як розглядаються як інтегрований комплекс взаємопов'язаних умінь, що розвиваються в процесі проєктної діяльності.

Формування та удосконалення комунікативних компетенцій у проєктному навчанні обумовлено активізацією різноманітних мисленнєвих процесів та механізмів. Так, групова робота над проєктом стимулює розвиток таких необхідних складових ефективної комунікації як: *емоційний та соціальний інтелект, емпатійні здібності, перспективне мислення* тощо. Презентація результатів проєкту, у свою чергу активізує процеси структурування інформації, вибору релевантних даних та їх логічної організації (за темами, ключовими словами, граматичною чи лексичною навчальною складовою і т.п.), сприяючи удосконаленню вербальних і невербальних комунікативних навичок.

Своєрідними ознаками комунікативного акту у проєктному навчанні вважаємо *багатовекторність, динамічність* та *інтерактивність*. Міжсуб'єктна взаємодія, в рамках проєктного навчання, насамперед характеризується *діалогічністю* та взаємним *збагаченням мовних компетенцій* усіх учасників педагогічного процесу. Серед таких варто виділити: *лінгвістичну (фонетичну, лексичну, граматичну), соціокультурну, комунікативну (усне говоріння, письмо), стратегічну* та *інформаційну компетентності*.

Призначення педагога (учителя) для розвитку комунікативних компетенцій через проєктне навчання полягає найперше у виконанні ролей мотиватора, демонстратора комунікативних моделей, модератора мовної взаємодії та консультанта із різних видів комунікативної діяльності. Особливе значення, на нашу думку, має моделювання ефективної мовної поведінки та створення сприятливого середовища для комунікативних експериментів. Тому педагог повинен володіти не лише фаховими знаннями, а й глибоким розумінням психологічних механізмів комунікації та групової динаміки.

З іншого боку, систематизуючи *ключові ролі учня* у проєктній діяльності, варто назвати такі: активний суб'єкт освітнього процесу, дослідник-творець, організатор власної діяльності, рефлексивний практик та презентатор. Комунікативна функція здобувача освіти полягає передусім у здатності до ефективного спілкування, обміну інформацією чи ідеями та співробітництва для досягнення спільних цілей.

Підсумовуючи, застосовування методу проєктів під час навчального процесу має суттєвий вплив на розвиток та вдосконалення мовних компетенцій учасників педагогічної взаємодії. Введення проєктної методики в мовну освіту потребує системних змін в організації навчального процесу. Тому традиційна класно-урочна система вимагає адаптації до вимог проєктного навчання через модернізацію матеріально-технічної бази, професійну підготовку педагогічних кадрів та розробку відповідних навчально-методичних комплексів.

Література:

1. Мазур І. (2018) Метод проектів – ефективний засіб соціалізації учня. URL: https://naurok.com.ua/vistup-metod-proektiv-efektivniy-zasib-socializaci-uchnya-664.html

2. Мірошник С. І. (2025) Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання.* URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383

3. Livitska, N., & Rudynskyi, V. (2021) Interpersonal attraction through the prism of vocational pedagogic communication. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка.* 2021 № 2, p С. 86-93. URL: https://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/45453

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ноздрова О. П.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», katenozdrova654@gmail.com

Постановка проблеми. Забезпечення реалізації права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на освіту є одним з найважливіших завдань державної політики не тільки в галузі освіти, а й області демографічного та соціально-економічного розвитку держави.

У психолого-педагогічній літературі висвітлено теоретичні положення, що розкривають різні аспекти проблеми інклюзії та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, зокрема, особливості підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти до освітнього інклюзивного середовища (В.Бондар, В.Засенко, А.Колупаєва, С.Миронова, Т.Сак, В.Синьов, К.Островська, О.Таранченко, О.Федоренко, А.Шевцов, М.Шеремет тощо) [3].

Інклюзія означає повне залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітній процес; процес пошуку ефективних методів та форм навчання і виховання, які б задовольнили індивідуальні потреби усіх здобувачів освіти; створення гнучкої системи освіти [2].

Мета дослідження - акцентувати увагу на інтерактивних методах та технологіях навчання, які засновані на диференційованому й особистісно-орієнтованому викладанні для дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі при підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою підготовки майбутнього педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати й використовувати в освітньому процесі ефективні педагогічні технології навчання й виховання для дітей із освітніми особливими потребами.

В умовах запровадження інклюзивної освіти особливу роль має виконувати педагог. Адже успішність усього освітнього процесу буде залежати від його можливості адаптуватися до нових вимог та особливостей, від здатності й бажання зробити свій власний, індивідуальний внесок у здійснення педагогічного процесу, його розвиток і вдосконалення. Особливу роль у готовності педагога до інклюзивної освіти відіграють його професійно значущі психологічні якості [4].

Готовність до інклюзивного процесу полягає не лише у наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, а й у моральній, психологічній готовності педагога до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Плануючи діяльність на уроках вчитель повинен враховувати не лише проблеми засвоєння навчального матеріалу, але й проблеми соціалізації й врегулювання емоційних станів дитини з особливими освітніми потребами.

Це використання сучасних інноваційних технологій, інтерактивних імітаційних методів навчання, а саме: робота в малих групах (дозволяє здобувачам освіти набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати); дидактичні ігри тощо.

Але, під час розроблення уроку для інклюзивного класу варто зважати на певні особливості:

1) діти з ООП можуть сприймати інформацію повільніше та менш ефективно, ніж їхні однолітки, а також мати труднощі з концентрацією уваги тривалий час та обробкою інформації;

2) майже у всіх дітей з ООП знижена цілісність сприйняття, тому краще не розміщувати на одному слайді багато наочності;

3) у дітей з ООП часто знижена слухо-мовленнєва пам’ять, тому підпункти виконання завдання краще проговорювати;

4) словесно-логічне мислення може бути недостатньо розвиненим, тому варто додатково пояснювати й закріплювати матеріал зоровими схемами;

5) словесне заохочення та різні візуальні способи (гіфки, смайлики як реакція на онлайн-уроці на відповіді та активність дитини);

6) наприклад, під час дистанційного навчання дуже важливим є психологічне розвантаження дітей (перерви в роботі);

7) у дітей з ООП часто є супутні фізичні порушення (зору, слуху, постави), які вчитель має враховувати на етапі підготовки до уроку (збільшений шрифт презентації, яскраві картинки, аудіоматеріали до теми, зменшений час сидіння за комп’ютером) тощо [4].

Необхідно також використовувати на уроках спеціальні вправи для розвитку мовних навичок осіб з особливими освітніми потребами: наприклад, сенсорні вправи (допомагають дітям краще засвоювати інформацію через відчуття та рух); вправи на координацію рухів і мовлення (активують фізичні дії для кращого розуміння та запам'ятовування); візуальні вправи (фокусуються на використанні візуальних матеріалів, щоб покращити розуміння та пам'ять); аудіальні вправи (покращують слухове сприйняття за допомогою прослуховування простих історій або діалогів); розмовні вправи (націлені на розвиток усного мовлення через

прості діалоги та рольові ігри); вправи на розвиток дрібної моторики (допомагають дітям у яких були труднощі з написанням або координацією рук).

Висновки. Упровадження інклюзії в освітню практику вимагає від педагога змінювати особистісну психологію, бути професійно готовим здійснювати педагогічну діяльність; прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, розробку навчально-методичного забезпечення; опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого навчання й виховання.

Інклюзивна освіта пов'язана зі змінами на ціннісному, моральному рівні. Проблеми її організації в сучасній освіті пов'язані з тим, що школа орієнтована на дітей, здатних рухатися в темпі, передбаченому стандартною програмою. Інклюзивна освіта спирається на ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей

Урок, який побудований на особистісно-орієнтованій взаємодії, є найсучаснішим і оптимальнішим у освітньому процесі з учнями з особливими освітніми потребами, тому що він передбачає врахування індивідуально визначеного підходу до кожного здобувача освіти, стимулює пізнавальну активність особистості, визначає шлях для здобуття ґрунтовних знань, умінь і навичок.

Література

1.Васильєва К.І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. *Педагогіка здоров'я: зб.наук.праць Всеукраїнської наук-практ. конф*еренції / За ред. проф. О.М.Микитюка. Харків: ХНПУ ім. Г.Сковороди, 2019. С.259-264.

2.Колупаева А.А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. (70). С.7-18.

3.Мартинчук О.В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Київ : Освіта, 2017. С.45-48.

4.Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ. ТОВ. «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

5.Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України: науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.* Івано-Франківськ, 2020. Вип 6. С.100104.

6.Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ», 2019. 264 с.

ВІД НАВЧАННЯ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ: ОГЛЯД ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ КУРСІВ ЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ШКОЛЯРІВ

Олексюк О. Р.
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри змісту й методик навчальних предметів ТОКІППО, o.oleksyuk@ippo.edu.te.ua
Вітенко І. М.
кандидат географічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи та міжнародного співробітництва ТОКІППО
Миколів З. П.
методист, в.о. завідувачки лабораторії STEM-освіти ТОКІППО

Сучасні трансформації цифрового освітнього середовища відбуваються в процесі активного розвитку технологій штучного інтелекту (ШІ), що дедалі частіше застосовуються в різних сферах суспільного життя. Їхня інтеграція в освітній процес закладів загальної середньої освіти зумовлює не лише появу нових можливостей для підвищення його ефективності, а й низку викликів, пов'язаних із методичним забезпеченням, науковим осмисленням та дотриманням етичних норм. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на окреслення оптимальних моделей застосування ШІ в освітньому середовищі. Насамперед важливо розробити шляхи інтеграції цих технологій у навчальний процес так, щоб вони підтримували діяльність учнів і вчителів, а не підміняли традиційні форми роботи. Особливої уваги потребує методика ознайомлення школярів із сучасними технологіями та аналіз практико-орієнтованих курсів зі штучного інтелекту.

У наукових та науково-методичних публікаціях дослідники активно аналізують процеси використання штучного інтелекту педагогами та здобувачами освіти. Значна частина робіт присвячена перевагам, які надає ШІ освітньому середовищу, зокрема, можливості персоналізації навчального процесу [2; 4], удосконалення засобів для вивчення іноземних мов [1], автоматизації управління освітнім процесом [2] та інших аспектів [4]. Поряд із позитивними оцінками з'являються і критичні зауваження щодо інтеграції ШІ в освіту. До негативних наслідків належать потенційне зниження якості освіти та зміна вимог до змісту й форм навчання. Крім того, відзначають складність швидкого опанування цифрових технологій педагогами [3], проблеми академічного плагіату [5] та зниження рівня соціальної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Сучасний педагог повинен постійно вдосконалювати цифрові компетентності. Тому важливим завданням є розроблення сучасних, гнучких і цікавих форм професійного розвитку, які б поєднували практико-орієнтовані завдання, роботу з новітніми цифровими інструментами та сприяли реалізації концепції навчання впродовж життя.

Мета публікації — зробити огляд освітніх платформ для вивчення технологій штучного інтелекту, оцінити їхній потенціал для розвитку дослідницьких навичок учнів.

Отож, проаналізуємо ті цифрові ресурси та інструменти, які наразі доступні вчителям для навчання здобувачів технологій штучного інтелекту в курсі інформатики чи інтегрованих STEM-курсів.

Одним із сучасних напрямів цифрової трансформації освіти є розроблення навчальних курсів, зі штучного інтелекту. Прикладом такого освітнього ресурсу є курс «Штучний інтелект» на порталі ІТ-студій *Дія.Освіта* (https://it-osvita.diia.gov.ua), створено за ініціативи Міністерства цифрової трансформації та МОН, і за підтримки програми EU4DigitalUA, що фінансується Європейським союзом. Проєкт повністю відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти, Державного стандарту базової середньої освіти та концептуальним засадам реформи Нової української школи. Зміст курсу базується на актуальних наукових положеннях у сфері алгоритмів машинного навчання, нейронних мереж та обробки даних. Практична частина курсу зорієнтована на використання доступних цифрових інструментів, зокрема, Google Teachable Machine, чат-ботів та генеративних сервісів, що створює умови для формування в учнів дослідницьких навичок. Окрім того, навчальні матеріали містять різноманітну пізнавальну інформацію, що сприяє глибшому розумінню здобувачами концепцій, алгоритмів та принципів їх застосування. Методичні рекомендації для вчителів містять приклади інтеграції тематики ШІ у різних галузях (математика, фізика, технології), сценарії групової роботи та можливості адаптації матеріалу для різних освітніх рівнів.

Корисними під час вивчення курсу із ШІ для здобувачів та вчителів можуть бути уроки програми *Experience AI* (https://experience-ai.org/uk), розробленої спільно з Raspberry Pi Foundation та DeepMind для учнів віком 11–14 років. Курс спрямований на формування базових знань про принципи роботи штучного інтелекту та машинного навчання, розвиток критичного мислення та усвідомлення етичних аспектів застосування цифрових технологій. Матеріали курсу забезпечують вчителя повним комплектом навчальних матеріалів: планами уроків, презентаціями, робочими аркушами, роздатковими матеріалами, інтерактивними симуляціями та відео. Особливістю програми є практична діяльність учнів із побудови та навчання власних моделей машинного навчання, що надає їм можливість застосовувати здобуті знання у власних проєктах.

Варто звернути увагу й на проєкти із ШІ на платформі *Code.org* (https://code.org/en-US), розроблені для учнів різного віку. Вони містять відеоуроки, практичні завдання та проєктні роботи. Освітні матеріали містять повний набір для організації навчання (плани занять, презентації, інтерактивні симуляції, відео), що дає змогу педагогам ефективно впроваджувати тематику ШІ навіть за відсутності попереднього досвіду. Важливим є і те, що платформа підтримує дистанційне навчання через інтеграцію з Google Classroom та іншими платформи для дистанційного навчання. Значна увага приділяється практичній роботі учнів:

створенню простих застосунків ШІ, тестуванню моделей, а також аналізу етичних аспектів використання штучного інтелекту.

Отож, використання сучасних цифрових платформ Дія.Освіта, Experience AI та Code.org дозволяє інтегрувати технології штучного інтелекту в шкільну освіту, створюючи умови для формування в учнів не лише предметних, а й міждисциплінарних компетентностей, необхідних для життя в цифровому суспільстві. Серед основних позитивних аспектів використання виділяють: підвищення мотивації учнів завдяки інтерактивним завданням та мультимедіа; можливість комбінувати індивідуальні та групові форми роботи; розвиток цифрових компетентностей.

Література:

1. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. Закарпатські філологічні студії / редкол.: І. М. Зимомря (голов. ред.), М. М. Палінчак, Ю. М. Бідзіля та ін. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Т. 2, вип. 27. С. 80–85. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/27/part_2/15.pdf (дата звернення: 21.08.2025 р.).

2. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. 15, С. 97–115.URL: https://doi.org/10.28925/2414–0325.2023.158 (дата звернення: 25.08.2025 р.).

3. Олексюк О. Р. Вплив штучного інтелекту на освітній процес: дослідження досвіду вчителів. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції* (Київ, 1–2 березня 2024 р.) / [упоряд: А. Яцишин, В. Матусевич, В. Коваленко]. Київ: УкрІНТЕІ, 2024. С. 205–209. URL: https://dspace.dsau.dp.ua/bitstream/123456789/10525/1/%D0 %A0 %D0 %9A%208.pdf (дата звернення: 20.08.2025 р.).

4. Олексюк О. Р. Реалізація STEM-проєктів на основі технологій штучного інтелекту. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 6–12 грудня 2023 року).* Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. С. 575–580.

5. Пелешок О.О. Штучний інтелект як виклик академічній доброчесності: етичний вимір освітньої відповідальності», *Вісник ГНПУ.* 2025. Т. 2, №. 58, С. 41–48, doi: 10.31376/2410–0897–2025–2–58–41–48.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ, ПОЗБАВЛЕНОЇ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В УМОВАХ ПАТРОНАТНОЇ СІМ'Ї

Олійник Г. М.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
galochka_ua@ukr.net

Актуальність дослідження. Останнім часом в Україні спостерігається поширення таких явищ, як сирітство та соціальне сирітство, обумовлене смертю, ухиленням або відстороненням батьків від виконання своїх обов'язків щодо неповнолітньої дитини. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у нашій країні постійно збільшується, причому відбувається це на фон зменшення загальної чисельності дитячого населення.

Саном на середину 2025 року в Україні налічувалося близько 61,5 тисячі дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування. Серед основних причин зростання чисельності даних категорій дітей, крім традиційних (асоціальна поведінка батьків, поширення алкоголізму та наркоманії), з'явилися і нові, характерні для періоду проведення у суспільстві активних реформ, а саме безробіття, економічна нестабільність, зростання злочинності, бідність. Окрім цього, в Україні триває війна, яка породжує цілий клубок проблем щодо влаштування тимчасово переміщених осіб, ветеранів, потерпілих від війни, біженців. Усі ці причини безпосередньо впливають на українську сім'ю і, як наслідок, спричиняють значну кількість негативних явищ, серед яких біологічне і соціальне сирітство.

Дітям, які не мають можливості виховуватись у біологічній родині, держава на законодавчому рівні гарантує право на сімейне виховання шляхом розвитку сімейних форм їх влаштування: усиновлення, оформлення опіки і піклування, влаштування у дитячі будинки сімейного типу, прийомні та патронатні сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростання інтересу вчених до проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Питання їх соціалізації присвячені дослідження українських вчених Н. Заверико, І. Звєрєвої, А. Капської, О. Авраменко. Окремі питання сімейного патронату вивчала низка українських науковців, зокрема, Є. Падун та І. Тимуш, Ж. Петрочко, М. Сидорчук, Л. Фуштей.

Метою дослідження є особливості соціалізації дитини, позбавленої батьківського піклування, в умовах патронатної сім'ї

Головним фактором, що формує особистість дітей позбавлених батьківського піклування, є соціальне середовище. Врахування цього впливу дозволяє успішно вирішувати

проблеми соціалізації дитини, позбавленої батьківського піклування, її адаптації у суспільстві. Середовище має надзвичайно важливе значення для людини, особливо для дитини. Соціалізація дітей, позбавлених батьківського піклування, залежить, насамперед, від рівня затребуваності та значущості для дитини окремих компонентів мікро і макросередовища.

Патронатна сім'я, у зв'язку з обмеженістю тривалості перебування у ній дитини, володіє значно меншим соціалізаційним потенціалом. Проте, по відношенню до дітей, потрапляють у сім'ї патронатного вихователя з соціально благополучних сімей, вони виконують функцію захисту від несприятливих умов соціалізації. Для дітей, позбавлених батьківського піклування основне її основні завдання полягають у забезпеченні успішної адаптації дитини до соціального середовища, максимальній нейтралізації набутого дитиною негативного досвіду, компенсації вад фізичного і психологічного розвитку, набутих за умов асоціального оточення.

Патронатна сім'я або сім'я патронатного вихователя – це сім'я, подружжя, в якій за згоди всіх її членів, один із її членів-повнолітня особа, яка пройшла спеціальний курс підготовки, на професійній основі виконує обов'язки патронатного вихователя [2, с. 660].

Патронатна сім'я виступає суб'єктом впливу на дитину-сироту, а вона – суб'єктом формування свого ставлення до них, яке складається в процесі повсякденної взаємодії між ними, і залежить від обставин, що супроводжують його. Чинниками, що впливають на процес соціалізації є вік прийомної дитини, стан її здоров'я, психічний, емоційний, інтелектуальний, фізичний розвиток. Проте головними чинниками успішності соціалізації є особистість прийомних батьків та загальна сімейна атмосфера [2, с. 5].

Патронатна сім'я виконує такі соціальні функції, притаманні кожній сім'ї, як економічна, виховна, рекреативна, комунікативна, регулятивна.

Соціалізація дітей позбавлених батьківського піклування в патронатних сім'ях має цілий ряд особливостей: труднощі при оволодінні соціальними знання, вміннями і навичками, відставання в психічному, інтелектуальному, фізичному розвитку, у встановленні емоційних зв'язків з іншими людьми, в першу чергу з патронатними батьками, виконання побутової та суспільної діяльності. Ці проблеми обумовлені негативним досвідом, отриманим у рідній сім'ї, її втратою та перебування у соціальних установах закритого типу.

Враховуючи особливості розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які потрапляють на виховання до патронатних сімей, ми визначили основні умови соціалізації особистості прийомної дитини, які мають враховувати патронатні батьки, зокрема у період адаптації дитини до умов сімейного виховання. Їх можна сформулювати так: формування у прийомної дитини об'єктивної самооцінки, при цьому дитина має

сприйматися дорослими саме такою, якою вона є, у її неповторності і своєрідності, з її помилками і суперечливим життєвим досвідом; створення умов, що сприяють засвоєнню вихованцями нових соціальних норм, формування готовності відмовитись від асоціальної поведінки; адаптація дитини до нового оточення має викликати в неї відчуття єдності з сім'єю, причетності до загальних справ родини; допомоги подолати негативне сприйняття оточуючого середовища за умови, коли патронатні батьки стають для дитини соціальним зразком, надійною опорою; подолання невпевненості і страху дитини, щоб з часом вона могла самостійно виконувати певні доручення; усунення негативних проявів та деформації соціального досвіду дитини.

Ефективна соціалізація дитини у патронатній сім'ї можлива лише тоді, коли: задовольняються її потреби у пізнанні, спілкуванні, праці; основою виховного впливу є емоційний контакт дитини з батьками-вихователями, що будується на довірі дітей до дорослих, їхній взаємній довірі; здійснюється комплексний підхід до соціального становлення дитини за підтримки фахівців – психологів, соціальних працівників, педагогів, медиків тощо; здійснюється індивідуальний підхід до кожної дитини; має місце взаємозацікавлений характер стосунків патронатних батьків та вихованців, відповідальне ставлення перших до виконання своїх завдань.

З точки зору адаптації дитини в патронатній сім'ї важливо заповнити її соціальний вакуум широким спектром різних видів діяльності, а найголовніше дати дитині тепло, ласку, турботу, любов, які дитина-сирота не відчувала раніше.

З метою забезпечення сприятливих умов соціальної адаптації та соціалізації дитини, позбавленої батьківського піклування, необхідна відповідна підготовка потенційних патронатних вихователів, спрямованої на їх ознайомлення з психологічними особливостями розвитку дитини, яка виховується у інтернатному закладі або в асоціальній сім'ї; виявлення ускладнень, що можуть виникнути у дитини в новому для неї мікросередовищі; акцентування уваги на допомозі саме дитині, врахування її інтересів у разі подальшого влаштування тощо.

Висновок: Соціалізація дітей у патронатних сім'ях має цілий ряд особливостей, зумовлених як тимчасовим характером перебування дітей, так і їх негативним попереднім досвідом перебування у власних сім'ях або ж в інституційних закладах. Діти, які перебувають під патронатом відчувають труднощі при оволодінні соціальними знаннями, вміннями і навичками, їм властиве відставання у психічному, інтелектуальному розвитку, що гальмує розвиток пізнавальних процесів, у встановлення емоційних зв'язків з іншими людьми, в першу чергу, з патронатними батьками, суспільною та побутовою діяльністю, мають відставання в фізичному розвитку.

Важливими елементами соціалізації дитини, позбавленої батьківського піклування, у патронатних сім'ях є взаємовплив, взаємини, взаєморозуміння дитини і патронатних батьків, а також взаємодія і співпраця з фахівцями, залученими до надання соціальних послуг, спрямованих на подолання складних життєвих обставин, в яких опинилася дитина.

Література:

1. Комарова І. В. Мельничук Л. М. Пєша І. В. Питання формування ефективності родинних форм дітей, позбавлених батьківського піклування. К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2006. 92 с.
2. Сімейний кодекс України: науково-практичний коментар / за ред. С. Я. Фурси. К. : Видавець Фурса С. Я. : КНТ, 2008.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Онищук Л.З.
методист, в.о. завідувача центру моніторингу якості освіти, ЗНО та аналітичної діяльності ТОКІППО, l.onyschuk@ippo.edu.te.ua

За визначенням Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), соціально-емоційні навички (їх іще називають м'якими, гнучкими або навичками XXI століття, soft або life skills) — це індивідуальні здатності, риси й характеристики, які можна розвивати протягом життя і які важливі для успішного навчання, соціальних відносин і згуртованості, конкурентоспроможності на ринку праці, активного виявлення громадянської позиції й благополуччя людини загалом. Ці навички охоплюють поведінкові моделі, внутрішній стан, підходи до вирішення завдань, здатність управляти діями й почуттями. Уявлення про себе і світ, що втілюються в стосунках людини з оточенням, також є частиною соціально-емоційних навичок [2].

А. Шляйхер вважає, що у західному світі, Європі та Північній Америці, освіта зосереджена на інструментальному підході передання знань, а учнівство часто споживає знаннєвий «напівфабрикат». В інших країнах соціально-емоційні навички природні й добре розвинуті, наприклад, у мешканців і мешканок Скандинавії. Багато людей називають ці навички «позапрограмовими», кажучи, що вони дуже важливі, але не є частиною навчальних програм. На думку А. Шляйхера, соціально-емоційні навички — це ядро, суть навчальної програми, а уроки, предмети — це способи, якими їх можна розвивати [3].

Восени 2023 року Україна долучилася до проведення масштабного дослідження соціально-емоційних навичок учнівства (далі – ДоСЕН), яке Організація з економічного співробітництва та розвитку провела у 16 країнах / місцевостях. ДоСЕН покликане поліпшити розуміння СЕ-навичок 10- й 15-річного учнівства та окреслити чинники, що в той чи той спосіб сприяють або перешкоджають їхньому розвитку. ОЕСР рекомендує використовувати результати ДоСЕН, як і результати PISA, для корегування та зміни освітніх політик. Із цієї мети випливають такі завдання ДоСЕН:

- ✓ Надати країнам / місцевостям, які беруть участь у дослідженні, інформацію про соціально-емоційні навички учнівства.
- ✓ Виявити, як оточення учнівства вдома, у школі та серед однолітків сприяє розвитку СЕ-навичок чи, навпаки, пригнічує їх.
- ✓ Дослідити, як політика в широкому її розумінні, культурний і соціально-економічний контексти впливають на ці навички.

- ✓ Сформувати розуміння, як саме впливають СЕ-навички учениць і учнів на їхнє подальше життя.

15 навичок, обрані для оцінювання: навички виконання завдань (наполегливість, відповідальність, самоконтроль, мотивація досягати); навички регуляції емоцій (стресостійкість, контроль над емоціями, оптимізм); навички взаємодії з іншими (упевненість у собі, товариськість, енергійність); навички широти кругозору (допитливість, креативність, толерантність); навички залученості (співпереживання, довіра) [2].

В Україні спостерігаються відмінності в розвитку СЕ-навичок в учнівства різного віку, статі, а також в учнівства з різними передумовами для навчання. Наводимо окремі результати, висвітлені у Національному звіті за результатами міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні [2].

Вікові відмінності. Навичкою, де спостерігається найбільша вікова різниця в Україні, є мотивація досягати. Такі навички як довіра, оптимізм, енергійність і впевненість у собі також значно більш виражені в молодшого учнівства. У 15-річних школярів краща розвинені толерантність і співпереживання. Окрім того, підлітки більш допитливі, креативні та відповідальні. Щодо таких навичок як стресостійкість, наполегливість, товариськість, самоконтроль і контроль над емоціями, то значущої різниці між оцінками 10- і 15-річних учнів та учениць не виявлено.

Порівняння відмінностей у розвиненості СЕ-навичок в учнівства різних вікових груп в Україні та в середньому по інших країнах-учасницях ДоСЕН засвідчує певні особливості. Зокрема, в середньому у 10-річного учнівства порівняно з 15-річним більш розвинені всі СЕ-навички, окрім співпереживання та толерантності (при цьому різниця в усіх випадках статистично значуща). В Україні ж різниця подекуди менша, ніж загалом по країнах ДоСЕН. Наприклад, різниця в оцінці енергійності та оптимізму молодшим і старшим учнівством в Україні є найменшою серед усіх країн ДоСЕН. Водночас щодо деяких СЕ-навичок (зокрема, стресостійкості, наполегливості, товариськості, самоконтролю, контролю над емоціями) істотних відмінностей узагалі не спостерігається на тлі інших країн / місцевостей.

Гендерні відмінності. Аналіз даних ДоСЕН доводить, що хлопці й дівчата по-різному оцінюють розвиненість своїх СЕ-навичок, при цьому відмінності більш виражені на рівні 15-річних школярів. Ця тенденція характерна і України, і для інших країн ДоСЕН. Основні висновки такі:

- ✓ Стресостійкість, контроль над емоціями, енергійність і довіра є значущо більш розвиненими у хлопців, аніж у дівчат як на рівні 10-річного учнівства так і 15-річного.
- ✓ Креативність і співпереживання є тими СЕ-навичками, які більшою мірою розвинені в дівчат обох вікових когорт порівняно з хлопцями.

- ✓ У 15-річних дівчат більш розвиненими є товариськість, відповідальність, мотивація досягати, толерантність та впевненість у собі. Натомість на рівні 10-річних учнів і учениць такої різниці не спостерігається.
- ✓ Оптимізм і наполегливість більш розвинені у хлопців 10-річного віку порівняно з дівчатами. Серед 15-річного учнівства гендерні відмінності в розвитку цих навичок не є статистично значущими.
- ✓ Самоконтроль більш розвинений у 15-річних хлопців, ніж у їхніх ровесниць, а серед 10-річних учнів і учениць такої різниці не спостерігається.
- ✓ Допитливість є навичкою, щодо якої не спостерігається статистично значущої різниці між хлопцями і дівчатами обох вікових когорт.

Відмінності, пов'язані з передумовами до навчання. Показником у ДоСЕН, що допомагає розподілити учнівство на категорії з різними передумовами для навчання, є індекс соціально-економічного і культурного статусу (ESCS). В учнівства з різними соціально-економічними й культурними передумовами для навчання в усіх країнах ДоСЕН спостерігаються суттєві відмінності в розвитку СЕ-навичок. В Україні учнівству обох вікових груп, яке мають несприятливі передумови, притаманна менша розвиненість значної кількості СЕ-навичок порівняно з їхніми однолітками зі сприятливішими передумовами для навчання. Найбільші відмінності спостерігаються щодо розвиненості креативності та впевненості у собі.

Немає різниці хіба що в розвиненості навичок довіри та контролю над емоціями, а серед 10-річного учнівства – у навичках самоконтролю та стресостійкості. На рівні 15-річних учнів та учениць передумови для навчання не впливають суттєво й на розвиненість мотивації досягати.

СЕ-навички є не просто пластичними, тобто придатними для розвитку протягом життя, а й такими, яких можна навчати через цілеспрямовані інтервенції в освітньому процесі. ДоСЕН може стати надійною основою для подальшого розвитку програм, технологій, освітніх інструментів соціально-емоційного навчання як загалом, так і за окремими напрямами. ДоСЕН може стати ефективним інструментом у подоланні освітніх втрат і розривів та досягненні рівного доступу до освіти, що вкрай важливо для українського учнівства у воєнний і післявоєнний час.

Література:

1. Жити у XXI столітті: які навички вкрай потрібні українському учнівству. URL: https://bit.ly/3RkRBb8 (дата звернення: 05.09.2025).

2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022-2024). Т.1. / кол. авт.: О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко, В. Терещенко, М. Мазорчук, Т. Вакуленко, А. Литвинчук, Г. Ковальчук, Н. Валевська. – Харків: ГО «ЕдКемп Україна», 2024. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/06/Nacionalniy-zvit-DOSEN.pdf (дата звернення: 10.09.2025).

3. Як вимірюватимуть м’які навички українських учнів та учениць: інтерв’ю з організаційним колом дослідження. URL: https://bit.ly/3QKddx4 (дата звернення: 11.09.2025).

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ, ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА

Остапович О.
майстер виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж», anna.chekrygina@gmail.com

Модернізація первинної професійної освіти передбачає якісно новий рівень підготовки робітників, а це, в свою чергу, вимагає оновлення змісту і форм професійного навчання, високого рівня професійної майстерності педагогів, підвищення ролі органів освіти та професійних освітніх установ.

Серед головних завдань професійно-технічної освіти сьогодні є створення інноваційної педагогічної системи з такою організацією навчально-виробничого процесу, яка б максимально повно сприяла розвитку продуктивно мислячої, творчої особистості, задоволенню її потреб у самопізнанні, творчому самовдосконаленні, самореалізації, особистісному та професійному самовизначенні.

Процес становлення такої системи передбачає появу високих вимог до сучасних педагогів, зокрема майстрів виробничого навчання. Сучасне динамічне середовище потребує висококласних фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей, працювати за умов, коли інформація оновлюється з небаченою раніше швидкістю.

Більшість педагогів та науковців у світі погоджуються з тим, що треба переходити від «передачі знань» до «навчання життю».

Навчаючи професії «Живописець» у закладі професійної(професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж», визначили власну формулу успіху: продуктивність виробничого навчання значною мірою залежить не тільки від правильного визначення його мети і змісту, а й від засобів досягнення цієї мети, тобто від методів навчання, що використовуються майстрами виробничого навчання у різних навчально-виробничих умовах. Добір ж методів залежить від специфічних особливостей професії, рівня попередньої професійної підготовки і віку учнів, умов навчально-виробничого процесу. Крім того, добір методів визначається кваліфікацією і досвідом майстра виробничого навчання. Лише в тому випадку, коли майстер уміло володіє системою сучасних методів навчання, оптимальними прийомами їх застосування, можна досягти успіху.

Особливе місце серед педагогічних технологій у світлі освітніх реформ займає технологія інтерактивного навчання, яка, до того ж, чи не найкраще розкриває процес пізнання усіх учасників освітнього процесу з професії «Живописець». Саме технологія інтерактивного

навчання допомагає організувати навчальний процес, аби кожен учень мав конкретне завдання, за виконання якого він мав би публічно відзвітуватися, щоби від його діяльності залежала якість виконання поставленого перед групою завдання.

Використання інтерактивних технологій на уроках виробничого навчання дає можливість майстру скласти чіткий план дій, а це в свою чергу орієнтує на спланований очікуваний результат навчання.

Передумовою прогнозування результату навчання є створення комфортних умов на уроці виробничого навчання, при яких майстер відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, продуктивність процесу навчання, а учні, навіть не зовсім успішні, потрапляють у ситуацію успіху, що сприяє не лише кращому засвоєнню знань, умінь та навичок, а й кращому, більш позитивному ставленню до виробничого навчання загалом. Спільна діяльність учнів та педагога у процесі пізнання, засвоєння знань та умінь означає, що кожен робить власний висновок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

Слід також зауважити, що інтерактивний урок дає змогу вирішувати одночасно кілька завдань. Важливим є те, що він розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановити емоційні контакти між учасниками освітнього процесу, забезпечує виховну задачу оскільки привчає працювати в команді, прислухатися до думки інших, і, найголовніше, формує ті вміння та навички, які сприяють росту професійної майстерності майбутніх живописців. Не слід забувати про ефективне керівництво процесом сприйняття учнів.

Висока майстерність у набутій професії дозволяє майстру виробничого навчання та учню системи професійної освіти бути конкурентоспроможним на ринку праці. Професіоналізм забезпечує високу професійну мобільність, здатність оперативно освоювати нововведення і швидко адаптуватися до мінливих умов виробництва, здатність самостійно обирати сферу діяльності, приймати відповідальні рішення і забезпечувати саморегуляцію поведінки.

Література:

1. Актуальні проблеми професійної освіти: навчально-методичний посібник / укл. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2018. 352 с.

2. Артюшина М.В., Романова Г.М., Пуховська Л.П. Сучасні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і 36 практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць*. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 313-320.

3. Впровадження інноваційних педагогічних підходів, методів та технологій на уроках виробничого навчання у закладах професійної освіти: Методична розробка/ укладач Кураш Н.О. Суми. 2019. 79 с.

4. Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників» (методичні рекомендації для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-навчально-методичних центрів (кабінетів) професійнотехнічної освіти МОН України) / М. В. Артюшина, Я. Ю. Білоконь, І. Б. Дремова, О. Б. Кошук, І. А. Мося´, Т. М. Пащенко, Г. М. Романова; за ред. Г. М. Романової. Київ : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2014. 132 с.

5. Інтерактивні технології: теорія та методика: посібник для викладачів ПТУ, коледжів / [Пометун О.І., Побірченко Н.С., Коберник Г.І., Комар О.А., Торчинська Т.А. .]. Умань-Київ. 2008. 94 с.

6. Коптєва О.М. Використання інтерактивних технологій в закладах професійно-технічної освіти. *Науковий огляд.* 2017. № 38. С. 27-36.

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ЗВ'ЯЗКАМИ

Пасіула А.Д.
здобувачка освітнього рівня «магістр» спеціальності 013 Початкова освіта
Рівненського державного гуманітарного університету

Актуальність розвитку творчості дітей з порушеними соціальними зв'язками зумовлена їхньою потребою у всебічному розвитку, соціалізації та самореалізації. Творча діяльність стимулює розвиток уяви, мислення, мовлення, дрібної моторики та емоційної сфери, сприяє формуванню впевненості в собі та комунікативних навичок. Для таких дітей творчість є важливим засобом подолання бар'єрів у навчанні, розвитку індивідуальних здібностей і формуванні власної особистісної позиції. Сучасна інклюзивна освіта приділяє особливу увагу створенню умов, які підтримують і стимулюють творчу активність, адже це є одним із шляхів забезпечення рівних можливостей для кожної дитини.

Аналіз праць О. Видри [2], С. Максименка [5], В. Моляко [6] дає підстави вважати, що в психології **творчість** – це процес та здатність людини створювати нові, оригінальні і цінні ідеї, образи, вирішення проблем або продукти діяльності. Вона розглядається як особливий вид пізнавальної активності, що поєднує мислення, уяву, емоції та мотивацію.

Творчість учнів початкової школи з порушеними соціальними зв'язками має свої особливості, які зумовлені їхніми індивідуальними психофізичними особливостями. А. Колупаєва та Л. Савчук вказують, що такі діти по-іншому сприймають світ, часто потребують додаткових сенсорних або комунікативних стимулів, щоб розкрити свій творчий потенціал. У багатьох випадках їхня творча діяльність пов'язана з необхідністю спрощених або адаптованих завдань, що враховують рівень розвитку мислення, мовлення та моторики [3].

Особливістю творчості цих учнів О. Ковальова та Т. Мартинова-Ганецька називають те, що вона часто має експериментальний характер, заснований на пробах і помилках. Вони можуть проявляти оригінальність у нестандартних підходах, але потребують підтримки та схвалення з боку вчителя чи однокласників. Для таких дітей важливим є створення безпечного та доброзичливого середовища, де відсутній страх помилитися. Творчі завдання мають бути доступними, але водночас стимулювати розвиток уяви, фантазії та самостійності [3].

Ще однією особливістю О. Ковальова та Т. Мартинова-Ганецька зазначають схильність творчості до конкретності та наочності. Часто діти з порушеними соціальними зв'язками легше працюють із матеріалами, які можна торкнутися, побачити або почути, ніж з

абстрактними завданнями [3]. Тому важливим є використання образних матеріалів, практичних вправ, ігор, аплікацій та сенсорних вправ. Творчість таких дітей часто розвивається через інтегровану діяльність, де поєднуються мистецтво, гра, рух та комунікація.

У початковій школі розвиток творчості дітей з порушеними соціальними зв'язками здійснюється за допомогою спеціальних прийомів і засобів. За словами І. Білої, найефективнішими вважаються ігрові методи, адже саме через гру дитина може фантазувати, перевтілюватися в ролі, інсценізувати казки та придумувати власні сюжети. Важливим є й метод асоціацій, коли учні складають історії за малюнками, символами або знаходять незвичайне застосування звичним предметам. Для спільної роботи можна використовувати адаптований мозковий штурм, під час якого діти вільно висловлюють ідеї без страху помилитися. Метод малих кроків дозволяє поступово ускладнювати завдання, розбиваючи їх на зрозумілі етапи, що особливо допомагає дітям з порушеними соціальними зв'язками [1].

Як вважає Т. Яновська, суттєвого значення набуває використання сенсорних стимулів: кольорів, фактур, звуків чи музики. Діти можуть малювати пальцями, створювати аплікації з природних матеріалів, поєднувати зображення з музикою. Творчі вправи на розвиток уяви, такі як «домалюй картинку», «придумай кінець історії» чи складання власних казок, розкривають індивідуальність кожного здобувача. Завдання завжди мають бути диференційовані за рівнем складності, а також організовані в індивідуальній, парній чи груповій формі [7].

Для досягнення успіху застосовують різні засоби розвитку творчості. Серед них важливе місце посідають візуальні матеріали – картки, ілюстрації, піктограми та мультимедійні презентації. Художньо-естетичні засоби, такі як музика, пісні, казки, театральні ляльки чи малювання, допомагають зануритися у творчу діяльність [8].

І. Біла констатує, що технічні засоби навчання – інтерактивні дошки, планшети з адаптованими додатками – створюють додаткові можливості для самовираження. Не менш значущими є інклюзивні освітні технології: адаптовані зошити, тактильні книги, матеріали зі шрифтом Брайля або піктограмами, а також соціально-комунікативні засоби, зокрема групові проєкти, парні завдання та створення виставок, формують атмосферу співпраці та взаємопідтримки [1].

Отож, творчість здобувачів початкової школи з порушеними соціальними зв'язками має свої унікальні риси, і її розвиток потребує особливого підходу, терпіння та спеціально організованих умов, які враховують індивідуальні потреби кожної дитини. Таким чином, розвиток творчості учнів з порушеними соціальними зв'язками у початковій школі базується

на поєднанні різних методів, прийомів і засобів, а головною умовою є індивідуальний підхід та створення ситуації успіху, яка мотивує дитину до подальшої самореалізації.

Література:

1. Біла І. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2019. 136 с.
2. Видра О. Багатовимірний цілісний підхід до психології обдарованості і творчості особистості. *Актуальні проблеми психології:* зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2019. Вип. 11. Т. VI. С. 41-47.
3. Ковальова О., Мартинова-Ганецька Т. Діти з особливими освітніми потребами та їх обдарованість. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2023. № 31. Т. 2. С. 90–96.
4. Колупаєва А., Савчук Л. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Видання доповнене та перероблене. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
5. Максименко С. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.
6. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина.* 2019. №. С.2-9.
7. Яновська Т. Творче мислення та уява в структурі креативності молодших школярів. *Психологія і особистість:* наук. журнал / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Київ ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2021. Вип. 2 (20). С. 170-180.
8. Яковишина Т. Здоров’язбережувальні принципи соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Педагогічна Академія*: наукові записки. 2025. № 17.

БАЗОВІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Петришин Л.Й.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
ludmyla.petryshyn@gmail.com

Актуальність теми дослідження. Соціально-психологічні чинники формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів є важливим аспектом професійної підготовки, оскільки безпосередньо впливають на ефективність взаємодії з клієнтами, зокрема, в умовах соціальної роботи. Комунікативна компетентність є не лише поєднанням певних навичок і знань, а й результатом розвитку особистісних і соціальних якостей, здатності адаптуватися до різних ситуацій спілкування. У процесі підготовки соціальних педагогів важливим є врахування впливу соціальних і психологічних факторів, які визначають рівень їхньої комунікативної ефективності в професійному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Серед базових чинників важливу роль відіграє соціальна підтримка та взаємодія з викладачами та одногрупниками як важливий соціально-психологічний чинник, який сприяє формуванню комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів в процесі їх освітньо-професійної підготовки. Студенти, які активно взаємодіють з викладачами та своїми одногрупниками, мають можливість практикувати і вдосконалювати свої комунікативні навички в реальних навчальних умовах. Постійна взаємодія з іншими людьми допомагає краще зрозуміти різноманітні аспекти комунікації, такі як вербальна та невербальна взаємодія, розвиває вміння правильно трактувати інформацію, що надходить від співрозмовників. Особливу роль у розвитку комунікативної компетентності студентів відіграє робота в групах та колективні проекти. Ці форми навчання дозволяють студентам практикувати взаємодію з різними людьми, зокрема з колегами, які можуть мати різні погляди, досвід і комунікативні стратегії. Це дає можливість навчитися слухати, враховувати думки інших, знаходити компроміси та працювати на досягнення спільної мети. Під час виконання групових завдань студенти вчаться конструктивно обговорювати проблеми, розподіляти обов’язки, управляти конфліктами та вирішувати суперечності. Такий досвід є дуже важливим для майбутніх соціальних педагогів, оскільки він готує їх до роботи в колективі, де здатність до ефективної комунікації є необхідною [2].

Разом з тим мотивація до професійної діяльності та особистісного розвитку є також вагомим соціально-психологічним чинником, що впливає на формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів в процесі їх освітньо-професійної

підготовки. Мотивація до професійної діяльності стимулює студентів прагнути до набуття знань і практичних навичок, які допоможуть їм ефективно взаємодіяти з людьми в різних соціальних ситуаціях. Майбутні соціальні педагоги повинні бути готові до спілкування з різними категоріями людей, зокрема з дітьми, підлітками, батьками, педагогами, а також з представниками інших професійних сфер. Це ставить перед ними завдання не тільки розвивати спеціалізовані знання, але й формувати важливі міжособистісні навички, такі як здатність слухати, ефективно висловлювати свої думки, вести діалог, а також управляти емоціями та конфліктами в процесі комунікації. Мотивація до розвитку цих навичок дозволяє студентам зосереджуватися на їх покращенні через різні практичні методи навчання, тренінги, рольові ігри, спільні проекти та інші форми навчання.

В умовах динамічного соціального середовища, соціальний педагог стикається з різноманітними соціальними групами та індивідами, що вимагає від нього високого рівня гнучкості в адаптації своєї комунікації до різних ситуацій і контекстів. Саме тому соціальні ролі і соціальна адаптація також є чинниками, які визначають формування комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога в процесі його освітньо-професійної підготовки. Студенти соціальних педагогічних спеціальностей повинні навчитися не лише правильно розуміти соціальні ролі, але й вміти адаптувати свої комунікативні стратегії, враховуючи специфіку взаємодії з різними соціальними групами. Це включає роботу з людьми різного віку, соціального статусу, національності, релігійної приналежності та культурних особливостей, що допомагає побудувати конструктивну комунікацію в будь-якому соціальному середовищі [3]. Здатність адаптувати свою комунікацію до різних соціальних ролей дозволяє соціальному педагогу ефективно взаємодіяти з різними категоріями клієнтів. Робота з дітьми та молоддю вимагає одних підходів до комунікації, тоді як робота з людьми похилого віку або людьми з обмеженими можливостями потребує іншого стилю взаємодії. Це також стосується професійних відносин з колегами та керівниками, де важливо враховувати не лише індивідуальні особливості, а й рівень формальності або неформальності взаємодії в різних соціальних контекстах [1].

Соціальна адаптація майбутнього соціального педагога має важливе значення і в розумінні різноманітних соціальних контекстів, в яких він працюватиме. Зрозуміло, що робота в різних соціальних умовах – будь то в школі, центрі соціального захисту, реабілітаційному центрі чи в іншому установі – вимагає певного рівня адаптації до змінюваних умов. Важливою складовою цієї адаптації є розвиток навичок культурної чутливості та взаєморозуміння, що дозволяє соціальному педагогу ефективно комунікувати з людьми з різних культурних і соціальних груп. Студенти соціально-педагогічних спеціальностей повинні отримати можливість взаємодіяти з людьми з різних соціальних груп

під час навчальної практики, щоб сформувати такі навички і стратегії, які допоможуть їм ефективно працювати в майбутньому [5].

Окрім того, розвиток емоційної компетентності є одним із найважливіших соціально-психологічних чинників формування комунікативної компетентності соціального педагога в процесі його освітньо-професійної підготовки. Емоційна компетентність визначається як здатність розпізнавати, розуміти та ефективно управляти своїми емоціями, а також правильно сприймати та реагувати на емоції інших людей. В умовах соціально-педагогічної діяльності, де соціальні взаємодії є основною частиною роботи, емоційна стійкість і здатність до саморегуляції стають ключовими для професійної ефективності [6].

Зазначимо, що у процесі навчання студенти соціальних педагогічних спеціальностей розвивають навички емоційного саморегулювання через тренінги та практичні заняття. Такі заходи допомагають майбутнім соціальним педагогам навчитися зберігати спокій у напружених ситуаціях, правильно реагувати на емоційні прояви інших людей і створювати конструктивні стратегії для вирішення конфліктів. Це особливо важливо під час роботи з підлітками, дітьми, людьми похилого віку або людьми з особливими потребами, оскільки вони можуть бути схильні до емоційних сплесків або мають труднощі у вираженні своїх емоцій.

Стимулювання розвитку критичного мислення та рефлексії є важливим соціально-психологічним чинником розвитку комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога в процесі освітньо-професійної підготовки. Критичне мислення дозволяє студентам не лише аналізувати та оцінювати власні комунікативні практики, а й формувати здатність до конструктивного самовдосконалення, яке є важливим у професійній діяльності соціального педагога. У процесі навчання необхідно створювати умови, за яких студенти зможуть виявляти усвідомлене ставлення до своїх комунікативних помилок та приймати обґрунтовані рішення щодо їх виправлення. Це важливо, оскільки ефективна комунікація базується на здатності особи відчувати і розуміти себе та інших, а також враховувати власні емоційні та соціальні реакції на різні ситуації.

При цьому, в процесі освітньо-професійної підготовки студентів велике значення має надання можливості для практичного застосування навичок критичного мислення та рефлексії. Це може бути здійснено через аналіз реальних ситуацій під час навчальних практик, кейс-методів, рольових ігор та інших форм активного навчання. Студенти повинні мати змогу не тільки теоретично вивчати комунікативні стратегії, а й застосовувати їх у реальних ситуаціях, при цьому оцінюючи ефективність своїх дій. Важливо також, щоб рефлексія була постійною і систематичною, адже тільки в такому випадку можна досягти значних результатів у вдосконаленні комунікативних навичок. Критичне мислення також

включає в себе здатність до аналізу соціальних ситуацій, розуміння різних перспектив та вміння оцінювати наслідки своїх рішень. Для соціального педагога це важливо, оскільки його діяльність часто передбачає прийняття рішень у складних і нестандартних ситуаціях [4]. Наприклад, у випадках, коли потрібно прийняти рішення, що стосується благополуччя дитини чи родини, важливо враховувати всі аспекти ситуації – соціальні, психологічні, культурні – і оцінити, як стратегії комунікації можуть вплинути на результат.

Разом з тим, зазначимо що психологічний комфорт і довіра в освітньому середовищі є важливими соціально-психологічними чинниками розвитку комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога. Психологічний комфорт дозволяє уникати страху чи невпевненості, що часто стають перешкодою на шляху до розвитку комунікативних навичок. Студенти, які не бояться проявляти себе, здатні на більш глибоке і продуктивне спілкування як з викладачами, так і з одногрупниками, що, в свою чергу, сприяє розвитку їхньої комунікативної компетентності. У довірливій атмосфері вони можуть відкрито звертатися за допомогою, висловлювати свої сумніви та побоювання, що допомагає не лише у навчанні, але й у особистісному розвитку [5].

Висновок. Загалом можемо констатувати, соціально-психологічні чинники, що включають взаємодію в групі, розвиток мотивації, адаптацію до соціальних ролей, емоційну стійкість і критичне мислення, є ключовими для формування комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога. Вказані чинники активно проявляються в процесі освітньо-професійної підготовки і забезпечують високий рівень підготовки майбутнього професіонала для ефективної діяльності в соціально-педагогічному середовищі.

Література:

1. Абрамович Т. В. Базові компоненти професійної компетентності соціального педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 1 (85). С. 35-37.
2. Вітюк Н.Р. Психолого-педагогічні умови формування комунікативних здібностей особистості в сучасній парадигмі освіти. *Актуальні проблеми психології* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології ім. Г. Костюка, 2001. Т. 1. Ч. 2. С. 28-35.
3. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 484 с.
4. Лисенко С. А., Веретенко І. М. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів до діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах на сучасному етапі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. №6 (50). С. 232-240.

5. Методи роботи соціального педагога : матеріали творчої групи соціальних педагогів / Г. Бондаренко та ін. Київ : Редакція загальнопед. газет, 2012. 96 с.

6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2004. Кн.1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. 574 с.

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я:
ФУНДАМЕНТ ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Пірог Л.В.
практичний психолог Тернопільського НВК «Школа-колегіум Патріарха Йосифа Сліпого»
pirohmila92@gmail.com

У сучасних умовах значного інформаційного навантаження, соціальних змін та стресів проблема збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу є актуальною. Здобувачі освіти, педагогічно-батьківська спільнота, адміністрація стикаються зі зростаючим рівнем психоемоційного навантаження.

Актуальність питання ментального здоров'я стала особливо вираженою у час карантинних обмежень, пов'язаних з пандемією COVID-19, а їх наслідки суттєво вплинули на освітній процес і психічний стан його учасників. Дистанційне навчання, ізоляція, зниження соціальної активності збільшили рівень стресу та породили низку проблем, таких як освітні втрати, комунікативні труднощі здобувачів освіти та ін.

З початком повномасштабного вторгнення часті повітряні тривоги, перебування в укриттях, а також невизначеність і страх перед майбутнім посилили рівень тривожності, депресії та інших психічних розладів серед учнів і педагогів. Підтримка психологічного благополуччя стала необхідною умовою для успішного навчання, продуктивної праці та збереження здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Що таке ментальне здоров'я? Ментальне (психічне) здоров'я - це стан психічного добробуту, який дозволяє людині справлятися зі стресом, реалізовувати здібності, навчатися та працювати, робити внесок у життя своєї громади.

Роль ментального здоров'я в розвитку особистості. Психічне здоров'я має ключове значення для формування гармонійної, сильної особистості та прямо впливає на всі аспекти особистісного розвитку:

- Емоційний інтелект. Стабільна людина краще усвідомлює свої емоції, розуміє інших, не діє імпульсивно.
- Соціальна адаптація. Психічно здорова людина легко інтегрується в колектив, будує здорові зв'язки, уникає токсичних стосунків.
- Пізнавальні процеси. Гармонія всередині сприяє розвитку уваги, пам'яті, критичного мислення та творчості.
- **Мотивація та самореалізація.** Внутрішній спокій дозволяє ставити цілі, долати труднощі й не знецінювати власні досягнення.

Небезпеки для ментального здоров'я: негативні думки, накручування, песимізм; хронічний стрес; надмірні вимоги до себе; інформаційне перевантаження; різного роду

залежності; соціальна ізоляція; економічна нестабільність; відсутність підтримки чи розуміння в суспільстві.

Особливо вразливими є діти, підлітки та молодь, для яких формування особистості ще триває. У зв'язку з вище сказаним постає необхідність озброїти здобувачів освіти інструментами самодопомоги, навчити методів, технік, прийомів саморегуляції в стресі, комунікативних навичок та ін. Впровадження тематики щодо збереження та захисту ментального здоров'я учасників освітнього процесу є складним і багатоступеневим процесом, який вимагає комплексного підходу, міждисциплінарної співпраці та врахування потреб усіх учасників освітнього середовища.

Для успішного впровадження та функціонування програм із збереження та захисту ментального здоров'я в освітньому процесі нами було сформульовано кілька ключових рекомендацій, які сприятимуть покращенню реалізації даної теми.

Посилення просвітницької роботи серед усіх учасників освітнього процесу є важливим кроком до підвищення обізнаності про важливість ментального здоров'я. Необхідно організовувати регулярні семінари, тренінги та лекції, спрямовані на учнів, педагогів і батьків. Окрім того, варто розробляти та розповсюджувати інформаційні матеріали, такі як буклети, відеоролики та плакати, що містять практичні поради. Створення відкритих інформаційних платформ, наприклад, сайтів чи сторінок у соціальних мережах, забезпечить доступ до актуальної інформації та консультацій.

Тема збереження ментального здоров'я має стати частиною освітнього середовища. Це можна зробити через запровадження уроків, присвячених розвитку емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та управління стресом. Організація позакласних заходів допоможе покращити психологічний клімат у класах і сприятиме формуванню довірливих стосунків серед учнів.

Сприятлива атмосфера в освітньому середовищі є основою для успішного функціонування програми із ментального здоров'я. Формування довірливих стосунків між учнями, педагогами та батьками допоможе створити культуру взаємопідтримки. Заохочення командної роботи, участь у волонтерських ініціативах і спільних заходах сприятимуть згуртованості шкільного колективу

Обізнаність з даної теми сприяє створенню комфортного середовища, у якому кожен учасник має можливість безпечно досліджувати власний емоційний стан, отримувати підтримку та набувати навички, які допоможуть покращити ментальне здоров'я.

Як зберегти та зміцнити ментальне здоров'я?

- Чіткий та сталий розпорядок дня. Впорядкована, системна повсякденна активність посилює відчуття психологічної безпеки та захищеності.
- Розвивати емоційну грамотність. Вчитися розпізнавати та приймати свої емоції без осуду.

- Фізична активність. Прогулянки парком, садівництво, домашні справи також є фізичною активністю.
- Піклуватися про фізичне тіло. Рух, правильне харчування, сон безпосередньо впливають на психічний стан.
- Повноцінне харчування. Традиції повноцінного харчування покращують наш фізичний та емоційний стан.
- Годинний баланс. Час для роботи, відпочинку, хобі, спілкування має бути збалансованим.
- Звернення за допомогою. Психолог — це не клеймо на все життя, а потреба сучасної людини.
- Створити підтримувальне середовище. Взаємодія з людьми, які підтримують, приймають та надихають.

Ментальне здоров'я нації – є одним з найцінніших скарбів будь-якої країни, адже воно впливає на повноцінне функціонування суспільства, його розвиток загалом. Від ментального здоров'я залежать адаптаційні можливості пристосування до соціальних змін, обставин, здатність людини до конструктивної поведінки та набуття нового досвіду в нових умовах соціально-психологічної реальності, виконання нею соціальних функцій та ролей, самореалізація, професійний розвиток та вдосконалення тощо. Тому проблема ментального здоров'я в Україні потребує особливої уваги в час війни з метою пошуку шляхів її розв'язання, створення соціальних проєктів, відповідних програм задля психологічної допомоги та психосоціальної підтримки.

Бути ментально здоровим – означає мати високу якість життя та психологічне благополуччя. Психологічне благополуччя сприяє реалізації особистісного потенціалу та досягненню життєвих цілей. Інвестуючи в ментальне здоров'я зараз, ми закладаємо основу для сильного, освіченого та стійкого суспільства в майбутньому.

Література

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». https://howareu.com/
2. Кравченко О.О. Соціально-психологічна підтримка ментального здоров'я учасників освітнього процесу у кризових ситуаціях (практичний досвід). Social Work and Education. 2023.
3. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей. *Психолог.* 2022.
4. Психологія здоров'я людини / І.Я. Коцан та ін. ; за ред. І.Я. Коцана. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011.

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Платонова О.Г.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка
ogplatonova@ukr.net

У сучасному суспільстві проблема порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку стає все більш актуальною. Мовлення є основним засобом комунікації та інструментом вираження думок, емоцій і почуттів. Від його розвитку залежить успішність соціалізації та навчання дитини. Однак, за останні роки спостерігається зростання кількості дітей з різними мовленнєвими порушеннями, такими як загальне недорозвинення мовлення, затримка мовленнєвого розвитку, порушення вимови та заїкання.

Дослідженням проблеми розвитку усного мовлення та комунікативної компетентності молодших школярів в умовах інклюзивного навчання займалися Н. Базима, Н. Баль, О. Боряк, А. Валецька, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін. Різноманітні аспекти розвитку мовлення молодших школярів розглянуто у роботах В. Бадер, М. Вашуленко, Л. Варзацької, М. Орап, К. Пономарьової, Ю. Рібцун та ін.

Зміст корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення включає комплексний підхід, спрямований на розвиток мовленнєвих навичок та подолання труднощів у спілкуванні. Така робота складається з кількох ключових елементів: визначення основних завдань, рівня мовленнєвих порушень, а також структурованого процесу корекції, що є необхідним для досягнення позитивних результатів.

Одним із головних завдань корекційної роботи є розвиток комунікативних навичок у дітей та подолання порушень, які негативно впливають на їхню здатність спілкуватися, навчатися та адаптуватися до соціального середовища. Важливим аспектом є визначення рівня мовленнєвих порушень. Для цього використовуються комплексні обстеження, що допомагають педагогам краще зрозуміти особливості мовленнєвого розвитку дитини. Це дозволяє індивідуалізувати корекційні програми, орієнтуючись на конкретні потреби учня. Структура та етапи корекційної роботи мають бути чітко визначеними, щоб забезпечити поступове і систематичне вирішення мовленнєвих проблем. Цей процес передбачає кілька важливих етапів: діагностичний (виявлення проблеми), підготовчий (налагодження емоційного контакту), основний (активна корекційна робота), і заключний (підведення підсумків). Кожен з цих етапів передбачає співпрацю між фахівцями та батьками, а також систематичне оцінювання прогресу дитини. Згідно з рекомендаціями фахівців із розвитку

мовлення, важливо, щоб усі етапи базувалися на принципах індивідуального підходу та поступовості.

Отже, зміст корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями включає комплекс заходів, що базуються на точній діагностиці, плануванні індивідуальних програм і послідовній реалізації корекційних заходів.

Методи корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями спрямовані на поступове покращення мовленнєвих навичок, стимулювання розвитку дитини та подолання труднощів у спілкуванні. [2; 59].

Традиційні методи, такі як логопедичні вправи та артикуляційна гімнастика, широко використовуються для виправлення дефектів вимови та покращення мовленнєвої координації. Логопедичні вправи спрямовані на розвиток правильної артикуляції звуків, корекцію фонетико-фонематичних порушень та нормалізацію мовленнєвого дихання.

Ігрові техніки та інтерактивні методи, орієнтовані на створення природного і стимулюючого середовища для розвитку мовлення. Ігрові техніки, такі як сюжетно-рольові ігри, забезпечують невимушену атмосферу, в якій дитина може вільно спілкуватися та відпрацьовувати нові мовленнєві навички. Інтерактивні методи дозволяють стимулюють дитину до спілкування, використовуючи мовленнєві структури у контексті взаємодії з педагогами та однолітками. [3].

Інформаційно-комунікаційні технології та мультимедійні методи, відіграють дедалі важливішу роль у сучасній корекційній роботі. Використання комп'ютерних програм, інтерактивних дошок, спеціальних додатків і мультимедійних презентацій дає можливість інтегрувати новітні технології у процес навчання і корекції мовлення. Ці методи сприяють залученню дітей до активного навчального процесу, що робить заняття більш цікавими і мотивуючими.

Індивідуальна корекційна робота з учнями є найбільш поширеною і ефективною формою для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Індивідуальний підхід дозволяє педагогу працювати з кожною дитиною, орієнтуючись на її рівень розвитку мовлення, темп засвоєння матеріалу, психологічний стан та наявні порушення. Така форма роботи передбачає персоналізоване корекційне навчання [4].

Групові форми роботи, такі як заняття в групах та тренінги з розвитку мовлення, також широко використовуються у практиці корекційної роботи. Вони мають низку переваг, оскільки діти вчаться спілкуватися в колективі, обмінюються досвідом та засвоюють нові мовленнєві навички у соціальному контексті. У таких групах логопедичні вправи поєднуються з рольовими іграми, драматизацією та іншими інтерактивними методами, що робить процес корекції більш різноманітним та цікавим для учнів [5; 237].

Важливим є також поєднання корекційної роботи з основним навчальним процесом. Ця форма передбачає інтеграцію корекційних методик у повсякденне навчання, що сприяє систематичному розвитку мовленнєвих навичок у контексті загальноосвітніх предметів. Це підхід дозволяє уникнути ізоляції учнів з мовленнєвими порушеннями та забезпечує безперервний процес навчання.

Залучення батьків до корекційної роботи також відіграє важливу роль у процесі розвитку мовлення у дітей. Батьки можуть підтримувати зусилля спеціальних педагогів вдома, виконуючи з дітьми спеціальні завдання, вправи або ігри, які сприяють розвитку мовлення. Консультації для батьків допомагають їм краще розуміти специфіку мовленнєвих порушень своєї дитини і ефективно сприяти її корекції вдома. Важливо, щоб батьки були активними учасниками процесу корекції, оскільки саме вони можуть забезпечити необхідну підтримку та мотивацію для дитини поза навчальним закладом.

Застосування корекційної роботи в умовах інклюзивного навчання є важливою частиною забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з порушеннями мовлення. Інклюзивна освіта базується на принципі включення таких дітей у загальноосвітній процес, створюючи для них умови, які сприяють як академічному, так і особистісному розвитку. При цьому важливим елементом є забезпечення спеціалізованої корекційної підтримки, яка допомагає дітям подолати труднощі, пов’язані з мовленнєвими порушеннями. Важливим аспектом корекційної роботи в інклюзивному навчанні є взаємодія між педагогами та асистентами вчителів. Ця співпраця дозволяє створити комплексний підхід до навчання і розвитку дітей. Така взаємодія є ключовим фактором успіху корекційної роботи, оскільки вона сприяє обміну знаннями та навичками між фахівцями, що забезпечує ефективну підтримку учнів з особливими потребами. Спеціальні педагоги розробляють індивідуальні програми корекції, асистенти надають необхідну допомогу під час уроків, і потім спільно впроваджують ці програми в навчальний процес, коригуючи його відповідно до потреб дітей [1; 36].

Отже, корекційна робота в інклюзивному навчанні є важливим елементом підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями. Вона потребує тісної співпраці між педагогами та асистентами, а також високої кваліфікації вчителів інклюзивних класів, які мають адаптувати навчальний процес під індивідуальні потреби кожної дитини.

Література:

1. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. 376 с.

2. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків: Ранок, 2018. 144 с.

3. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа.* 2001. No 1. С. 11–14.

4. Прядко Л.О. Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т.* / за ред. В.М.Синьова, О.В. Гаврилова. –Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2016. Т.2. С.144- 152.

5. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ: УПРОВАДЖЕННЯ 3D-ДРУКУ У ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ

Подлесна І.І.
методист кафедри змісту і методик навчальних предметів ТОКІППО
i.podlesna@ippo.edu.te.ua

Розвиток цифрових технологій та воєнні події в Україні, ставлять перед освітою нові завдання. У Концепції «Нова українська школа» наголошується на необхідності формування компетентнісного підходу та інтеграції інноваційних технологій в освітній процес. Важливим підґрунтям є Державний стандарт базової середньої освіти, у якому підкреслено необхідність формування в учнів інженерно-технічного мислення та вміння працювати з інноваційними технологіями. Також типові освітні програми для 5–9 класів передбачають використання сучасних засобів навчання, зокрема елементів 3D-моделювання та цифрових лабораторій. Це офіційно закріплює можливість використання 3D-друку на уроках технологій.

Сьогодні важливо готувати учнів, які вміють працювати з сучасними технологіями, критично й творчо мислити та швидко адаптуватися до змін. Одним із перспективних напрямів модернізації трудового навчання є впровадження технології 3D-друку як інструменту для розвитку технологічної грамотності учнів.

3D-друк — це сучасна технологія пошарового створення об’єктів за допомогою комп’ютерних моделей. У науковій літературі він визначається як процес послідовного накладання шарів матеріалу, що формують готовий виріб [3].

3D-принтер – це пристрій, який створює тривимірні об’єкти шляхом пошарового нанесення матеріалу. Основні технології включають FDM **(**Fused Deposition Modeling) **–** пластик розплавляється і наноситься пошарово, та SLA(Stereolithography**),** де рідка смола полімеризується під впливом лазера шар за шаром. Процес роботи передбачає створення моделі у спеціалізованому програмному забезпеченні, конвертацію моделі у G-code та налаштування параметрів друку, калібрування платформи та підготовку матеріалу, друк об’єкта та післяобробку, що включає видалення підтримок, шліфування та фарбування. Використання 3D-друку дозволяє учням поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, створювати макети, прототипи, навчальні моделі та корисні предмети для школи.

У практичній роботі 3D-друк застосовується для: виготовлення деталей проєктних робіт; створення навчальних моделей для вивчення фізики, механіки та хімії; розвитку

креативності через виготовлення сувенірів і аксесуарів; організації STEM-гуртків та науково-практичних проєктів.

Учні можуть брати участь у різноманітних проєктах. Наприклад, у «Екологічній майстерні» вони створюють предмети з перероблених матеріалів, комбінуючи їх із 3D-друком для виготовлення поличок або декоративних елементів. У проєкті «Моя екологічна школа» школярі виготовляють макети енергоефективних будівель або системи збору вторсировини. Такі завдання допомагають поєднувати теоретичні знання з практичними результатами та розвивають креативність, аналітичне мислення і командну роботу.

Попри очевидні переваги, існують труднощі: недостатнє забезпечення обладнанням; відсутність системної підготовки вчителів; обмежений доступ до якісного програмного забезпечення. На думку С. Сисоєвої, для подолання цих проблем необхідне поєднання державної підтримки, підвищення кваліфікації педагогів та розробка сучасних методичних матеріалів [2].

Використання 3D-друку в трудовому навчанні допомагає школярам здобувати сучасні знання та практичні навички, що відповідають потребам сьогодення. Така технологія робить уроки цікавішими й наближає навчання до реальних життєвих завдань. Державні документи та дослідження вчених підтверджують, що впровадження 3D-друку є важливим і перспективним напрямом розвитку освіти в Україні.

Література:

1. Левченко О. В. 3D-друк як засіб формування технічних компетентностей учнів у процесі трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 77. С. 112–118.
2. Сисоєва С. О. Інноваційні педагогічні технології та методики навчання. Київ: Слово, 2011.376 с.
3. Терещук Г. В. Використання інноваційних технологій у трудовому навчанні. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 152 с.

ПЕРЕВАГИ ЗАСТОСУВАННЯ АРТПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Польняк О. Р.
здобувачка ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю 013 Початкова освіта
Рівненського державного гуманітарного університету

Поняття «діти з особливими потребами» відповідає міжнародному терміну «children with special needs» і використовується для позначення осіб із порушеннями психофізичного розвитку, включно з дітьми з інвалідністю [1]. Важливо, що термін спрямовує фокус передусім на дитину як особистість з її індивідуальністю, а вже потім – на наявні обмеження. Натомість поняття «діти з особливими освітніми потребами» має ширший зміст і охоплює всіх учнів, чиї освітні труднощі виходять за межі стандартної норми.

В. Бондар виділяє кілька категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) залежно від характеру порушень: із вадами слуху, зору, інтелектуального розвитку (від затримки психічного розвитку до розумової відсталості), із мовленнєвими порушеннями, з ураженнями опорно-рухового апарату, зі складними комбінованими порушеннями, з емоційно-вольовими розладами, а також дітей з аутизмом [1, с. 28].

Вважаємо, що наявність у дитини певного дефекту часто призводить до виникнення комплексів. Це проявляється у підвищеній тривожності, недовірливості, слабкому відчутті інтуїції в міжособистісних стосунках, схильності до впертості, егоцентризму, зниженому страхові в ризикованих ситуаціях, ігноруванні норм культурної поведінки та надмірній чутливості до небезпеки. Такі діти зазвичай соціально невпевнені, мають низький рівень домагань. Труднощі навчання, що виникають через недорозвиток фізичних чи мовленнєвих функцій, часто стають причиною дезадаптації та зниження навчальної мотивації, саме для вирішення зазначених проблем, радимо використовувати артпедагогічні техніки у роботі з дітьми з ООП.

Артпедагогічні техніки посідають важливе місце у сучасному освітньому процесі, оскільки вони дозволяють створювати умови для всебічного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Використання мистецьких методів сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання у молодших школярів, які через обмеження психофізичного розвитку часто втрачають інтерес до традиційних форм роботи.

Мистецька діяльність стимулює емоційну сферу здобувача з ООП, допомагає йому виражати власні переживання та почуття у прийнятний спосіб. Це має важливе значення для дітей, які мають труднощі з вербальною комунікацією. Артпедагогіка активізує різні канали сприйняття інформації, що дозволяє компенсувати слабко розвинені психічні функції. Через

малювання, ліплення, музику чи театралізацію діти отримують можливість кращого засвоєння навчального матеріалу. Важливою особливістю є розвиток когнітивних процесів: уваги, пам'яті, мислення та уяви.

Арттехніки формують особливий освітній простір, у якому дитина почувається захищеною від осуду та негативних оцінок. Атмосфера безпеки та прийняття дозволяє їй сміливіше експериментувати з матеріалами та образами, відкривати нові способи самовираження і не боятися помилок, які розглядаються як природна складова творчого процесу. Завдяки цьому зростає рівень самостійності молодших школярів, формується впевненість у власних силах, що має ключове значення для дітей з особливими освітніми потребами, схильних до заниженої самооцінки.

Артпедагогіка також формує навички співпраці, що є критично важливим для учнів з низьким соціометричним статусом. Під час колективної творчої роботи дитина отримує позитивний досвід комунікації з ровесниками. Це сприяє зменшенню ізоляції та почуття меншовартості.

Арттерапевтичні техніки також відіграють значну роль у розвитку мовленнєвих навичок у дітей з особливими освітніми потребами, оскільки поєднують корекційні та навчальні завдання у творчій діяльності. Виконання вправ із малювання, ліплення чи аплікації активізує дрібну моторику, яка безпосередньо пов'язана з розвитком артикуляційної моторики та загальної мовленнєвої функції. У процесі художньої діяльності дитина має змогу вербалізувати власні образи, коментувати свої дії, називати кольори, форми чи предмети, що сприяє збагаченню словникового запасу й формуванню граматично правильних конструкцій. Розігрування рольових сцен у межах театралізованих вправ стимулює розвиток діалогічного мовлення, вчить дітей дотримуватися логічної послідовності висловлювань, тренує інтонаційну виразність і правильну артикуляцію. Отже, використання арттерапевтичних технік не лише покращує мовленнєвий розвиток, а й сприяє інтеграції мовлення з емоційною, когнітивною та соціальною сферами дитини [2].

Артпедагогіка є ефективним інструментом розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами, адже саме через мистецтво дитина отримує можливість виразити внутрішні переживання у доступній та прийнятній формі. Творчі практики, зокрема малювання, музичні імпровізації, театралізація чи танець, допомагають учням розпізнавати, називати та диференціювати власні емоції, що є першим кроком до їх усвідомленої регуляції. Артпедагогічні вправи створюють умови для поступового оволодіння навичками самоконтролю: дитина тренується керувати емоційними реакціями, знижувати імпульсивність, долати надмірну тривожність чи агресивність. Таким чином, артпедагогіка

сприяє гармонізації емоційної сфери учнів з ООП, підвищує рівень їхньої адаптивності та формує важливі життєві компетентності.

Арттехніки відкривають простір для розвитку творчого потенціалу кожної дитини з ООП. Наведемо приклади конкретних арттехнік для розвитку творчого потенціалу учнів з особливими освітніми потребами [3].

Колаж «Мій світ». Дітям пропонують вирізати з журналів, газет або створювати власні зображення й об'єднувати їх у колаж, що відображає їхні мрії, інтереси чи уявлення про світ. Така техніка стимулює уяву, формує асоціативне мислення та допомагає дитині знаходити індивідуальні засоби самовираження.

Малюнок-імпровізація «Фантастична істота». Учням дається завдання придумати й намалювати уявну істоту або персонажа, описати його риси й можливості. Це розвиває креативність, мовлення й навички самопрезентації, а також підтримує впевненість у власних ідеях.

Музична імпровізація «Мелодія настрою». Дитина створює коротку мелодію або ритм за допомогою простих музичних інструментів (барабан, трикутник, ксилофон) чи навіть власного тіла (плескіт, тупіт). Така вправа допомагає поєднувати емоційний стан із творчим самовираженням та тренує здатність до імпровізації.

Театралізована гра «Казка навпаки». Учням пропонують змінити звичний сюжет відомої казки (наприклад, Червона Шапочка рятує вовка) й розіграти його у ролях. Це розвиває уяву, уміння мислити нестандартно, а також комунікативні навички через взаємодію в групі.

Творче письмо «Історія з трьох слів». Дитина отримує три довільно підібрані слова й має скласти коротку історію або діалог. Завдання активізує мовлення, логічне мислення й фантазію, а також допомагає долати страх перед помилками.

Пластична імпровізація «Рух і емоція». Учням пропонують виразити певну емоцію (радість, сум, здивування) лише за допомогою рухів і міміки. Це формує емоційний інтелект, розвиває невербальне спілкування та креативний підхід до самовираження.

Проєкт «Моя майбутня професія». Діти створюють малюнок, виріб або коротку сценку, що ілюструє їхнє бачення майбутньої діяльності. Техніка сприяє самопізнанню, розвитку творчої уяви та формуванню позитивної «Я-концепції».

Отже, використовуючи артпедагогічні техніки у роботі з дітьми з ООП створюються сприятливі умови для соціалізації та інтеграції даних учнів у загальноосвітнє середовище.

Література:

1. Бондар В. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. Київ: Наш час, 2005. 176 с.

2. Коренівська В., Атаманчук Н. Застосування арт-терапії в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 34. С. 119-123.

3. Яковишина Т. Інтеграція артпедагогічних технік в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами. *Міжнародна науково-практична конференція до 30-річчя Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука».* Ч. І. 19 жовтня 2023 року м. Рівне, Україна. С. 279-282.

ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ

Починок Ю.М.
кандидат філологічних наук, викладач кафедри змісту і методик навчальних предметів ТОКІППО, y.pochynok@ippo.edu.te.ua

Сьогодні вчителю все частіше доводиться звертатися за допомогою до різних джерел інформації. Учні стають все більш вимогливими, бажають розвиватися, прагнуть до знань. Концепція неперервної освіти полягає у постійному підвищенні кваліфікації, пошуку інформації та шляхів її реалізації.

Учень повинен мати бажання здобувати знання і без допомоги вчителя. Вчитель, який постійно вчиться, має підвищений інтерес серед школярів. Учні намагаються брати з нього приклад та наслідувати такого вчителя.

Курси підвищення кваліфікації мають неабиякий вплив на розвиток неперервної освіти вчителя. Не тому що так треба, а тому що це можливість для подальшого розвитку.

Зараз у вчителя є можливість загуглити своє запитання та знайти відповідь, є нагода поспілкуватися з чатом GPT. Тобто варіантів одержання інформації безліч.

Не варто забувати про старий перевірений метод співпраці з бібліотеками. Хоча енциклопедичні знання вже перестають цінуватися, натомість приходить потреба в глобальному осмисленні тієї чи іншої проблеми.

Вчитель, який вміє критично мислити, завжди буде в пошані. Саме вебінари, семінари, майстер-класи з певних тем підвищують кваліфікацію педагога. Участь у конференціях та тренінгах також шлях неперервної освіти.

Сьогодні є безліч хакатонів, які підвищують кваліфікацію вчителя. Різноманітні виставки, форуми, фестивалі. Все це зразки одержання неперервної освіти. Способів надходження інформації є безліч. Важливо обрати свій шлях самовдосконалення, хоча меж досконалості немає.

Література:

1. Солдатенко М.М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2011. №2. 2010. URL: file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/1418-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1418-1-10-20151108.pdf.

РОБОТА КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Призенко Д. М.
викладач ВСП «Хорольський агропромисловий фаховий коледж»ПДАУ,
darynapryzenko@ukr.net
Призенко С. О.
майстер виробничого навчання ВСП «Хорольський агропромисловий фаховий коледж»ПДАУ
darynapryzenko@ukr.net

Постановка проблеми та її актуальність. У сучасних умовах воєнного стану освітня система зазнає значних змін. Куратор академічної групи стає ключовою ланкою між студентами, викладачами та адміністрацією навчального закладу. Його роль виходить далеко за межі класичного контролю за відвідуваністю та успішністю студентів. Виникає потреба у комплексній підтримці учнів у психологічному, соціальному та освітньому плані.

Актуальність теми зумовлена кількома факторами:

- Поширення дистанційних і змішаних форм навчання в умовах обмеженої доступності освітніх ресурсів;
- Потреба у психологічному супроводі студентів, що переживають стрес, втрату близьких, евакуацію або переселення;
- Необхідність забезпечення комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, зокрема з батьками та адміністрацією закладу.

Ці фактори об’єднують педагогічну, соціальну та психологічну функції куратора, роблячи його діяльність комплексною і критично важливою для підтримки ефективного навчального процесу [1; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження відзначають важливість дистанційного супроводу студентів, психологічної підтримки та організації комунікацій у воєнний період [2; 4]. Зокрема, в працях Ковальчук Н. В. розглядаються методи дистанційного навчання, інтегровані з підтримкою психологічного здоров’я студентів. Петренко О. В. приділяє увагу ролі куратора як координатора освітнього процесу і вихователя в умовах кризових ситуацій.

Незважаючи на наявні дослідження, ще недостатньо висвітлені питання комплексного підходу до роботи куратора:

- поєднання навчальної та психологічної підтримки студентів;
- організація соціальної допомоги у складних умовах;
- адаптація комунікаційних стратегій для дистанційної та змішаної роботи;
- розробка методичних рекомендацій для куратора у кризових умовах.

Мета роботи. Метою доповіді є дослідження особливостей роботи куратора академічної групи під час воєнного стану та формулювання практичних рекомендацій щодо організації навчального процесу, підтримки студентів і налагодження ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього середовища.

Основний матеріал дослідження.

Організація навчального процесу. Куратор відповідає за координацію освітнього процесу у змішаних і дистанційних форматах. Основні аспекти включають:

- контроль за відвідуваністю та навчальною успішністю студентів;
- моніторинг виконання завдань та участі у дистанційних платформах;
- організацію консультацій з викладачами та індивідуальної допомоги студентам;
- впровадження інноваційних методів навчання та використання електронних освітніх ресурсів.

Психологічна підтримка студентів. Психологічний стан студентів у воєнний час може бути нестійким. Завдання куратора включають:

- проведення групових та індивідуальних консультацій;
- організацію тренінгів з розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції;
- створення безпечного та довірливого емоційного середовища;
- співпрацю з психологами та соціальними службами для надання додаткової підтримки.

Соціальна підтримка студентів. Куратор забезпечує студентів інформацією та допомогою у соціальних питаннях:

- підтримка студентів у випадках переселення, евакуації або зміни місця навчання;
- допомога у вирішенні побутових, правових та матеріальних проблем;
- інформування про соціальні програми, волонтерські ініціативи та можливості додаткової підтримки.

Комунікація та координація. Ефективна робота куратора неможлива без належної комунікації:

- регулярна взаємодія з адміністрацією та викладачами щодо організації освітнього процесу;
- підтримка зв’язку з батьками та опікунами студентів;
- використання сучасних засобів комунікації (месенджери, онлайн-платформи, електронна пошта) для швидкого реагування на потреби студентів.

Професійне самозбереження куратора. В умовах високого стресу важливо дбати про власне психоемоційне здоров’я:

- дотримання режиму роботи та часу відпочинку;

- використання методів релаксації та професійного розвитку;
- обмін досвідом із колегами та участь у професійних спільнотах;
- постійне вдосконалення компетенцій щодо дистанційного навчання та кризового менеджменту.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Робота куратора академічної групи в умовах воєнного стану є комплексною і поєднує педагогічні, психологічні та соціальні функції.

Ефективність роботи куратора залежить від здатності адаптуватися до змін, впроваджувати інноваційні методи навчання та підтримувати психоемоційний стан студентів.

Необхідно розробити методичні рекомендації для кураторів щодо комплексної роботи з академічними групами у кризових умовах.

Перспективи подальших досліджень включають: аналіз ефективності різних форматів дистанційного навчання, розробку програм психологічного супроводу та дослідження впливу соціальної підтримки на навчальну успішність студентів у воєнний час.

Література:

1. Іваненко Д. М. Психологічні аспекти професійної діяльності педагогів у кризових умовах: монографія. Київ: Освіта, 2022. 215 с.
2. Ковальчук Н. В. Інноваційні технології дистанційного супроводу студентів у воєнний час. *Педагогіка і психологія.* 2023. № 3. С. 60–68.
3. Петренко О. В. Роль куратора академічної групи в системі сучасної освіти: методичний посібник. Полтава: Видавництво ПДАУ, 2021. 190 с.
4. Шевченко Л. П. Організація виховної роботи кураторів в умовах воєнного стану. *Вісник освіти України*. 2022. № 8. С. 135–142.
5. Бондаренко О. М. Психологічні аспекти підтримки студентів у кризових ситуаціях. Київ: Наукова думка, 2022. 230 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Призенко Д. М.
викладач ВСП «Хорольський агропромисловий фаховий коледж»ПДАУ,
darynapryzenko@ukr.net
Призенко С. О.
майстер виробничого навчання ВСП «Хорольський агропромисловий фаховий коледж»ПДАУ

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасні реалії воєнного стану суттєво впливають на систему освіти та професійну діяльність педагогів. Виникають нові виклики: адаптація до дистанційного та змішаного навчання, забезпечення психологічного комфорту студентів та учнів, координація освітнього процесу в умовах обмежених ресурсів. Актуальність проблеми обумовлена необхідністю розробки ефективних методів роботи педагога, що забезпечують безперервність освітнього процесу та збереження психоемоційного стану учасників освітнього середовища [1; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки значна увага в наукових публікаціях приділяється питанням дистанційної освіти, педагогічної підтримки учнів у кризових ситуаціях та професійного самозбереження педагогів [2; 4]. Проте недостатньо висвітлені аспекти комплексної адаптації педагогів до умов воєнного стану, зокрема: організація навчального процесу у змішаних форматах, інтеграція психологічної підтримки в повсякденну практику та розвиток комунікативних навичок для роботи з учнями в умовах стресу.

Мета роботи. Метою даної доповіді є визначення особливостей професійної діяльності педагога в умовах воєнного стану та окреслення практичних рекомендацій щодо ефективної організації навчального процесу і підтримки психологічного здоров'я учасників освітнього середовища.

Основний матеріал дослідження. Адаптація педагогів до дистанційного та змішаного навчання. Використання сучасних онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів та електронних освітніх матеріалів дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу [3, с. 125–130]. Психологічна підтримка учнів та студентів. Організація групових та індивідуальних консультацій, проведення тренінгів з подолання стресу, створення безпечного емоційного середовища є невід'ємною частиною педагогічної діяльності [2].

Професійне самозбереження педагога. В умовах воєнного стану важливо дбати про власне психоемоційне здоров'я, дотримуватися режиму роботи, використовувати методи релаксації та професійного розвитку.

Комунікація та координація**.** Використання сучасних засобів комунікації для координації роботи з колегами, адміністрацією та батьками забезпечує оперативне реагування на виклики воєнного часу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Педагогічна діяльність в умовах воєнного стану потребує комплексного підходу, що поєднує професійні, психологічні та комунікаційні компетенції. Ефективність навчального процесу залежить від здатності педагога швидко адаптуватися до змін і впроваджувати інноваційні методи навчання. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку методичних рекомендацій щодо комплексної підтримки педагогів і учнів в умовах кризових ситуацій та впровадження програм психологічного супроводу у навчальних закладах.

Література:

1. Бондаренко О. М. Психологічні аспекти професійної діяльності педагога в кризових ситуаціях: монографія. Київ: Освіта, 2022. 240 с.
2. Ковальчук Н. В. Інноваційні технології дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 2. С. 45–53.
3. Петренко І. С. Професійне самозбереження вчителя в умовах стресу: навчально-методичний посібник. Львів: Видавництво ЛНУ, 2021. 180 с.
4. Шевченко Л. П. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Вісник освіти України.* 2022. № 7. С. 125–130.

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

Ребуха Л. З.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

На розвиток сучасної система вищої освіти України впливають як глобалізаційні процесами, так і цифровізація, реформування освітнього простору та нові соціальні виклики. У цих умовах особливо важливо вирішувати проблеми, що стосуються професійної діяльності викладача ЗВО, котрий є не лише носієм знань, але й організатором навчально-пізнавальної діяльності студентів, наставником, психологом, фасилітатором і дослідником.

Педагогічна діяльність викладача взаємопов'язує педагогічну і психологічну складові, що забезпечують цілісність і ефективність освітнього процесу. Від їх поєднання залежить якість підготовки майбутніх фахівців, формування їхніх компетентностей і особистісних якостей. Тому педагогічна діяльність у вищій школі є важливим цілеспрямованим процесом, спрямованим на організацію проведення високого рівня освітньої взаємодії як в аудиторії (під час занять), так і поза нею (у процесі організації та проведення різних наукових та виховних заходів), засвоєння здобувачами освіти знань, розвиток професійних компетентностей та їх особистісне становлення.

Викладач виступає посередником між навчальною дисципліною та студентом, трансформуючи наукові знання в дидактичну форму, доступну для сприйняття. Його завдання не лише передати інформацію, а й сформувати здатність студентів самостійно здобувати знання, критично мислити, аналізувати й застосовувати отримані результати на практиці.

Викладач під час професійної діяльності виконує низку функцій – освітню, виховну, розвивальну, організаційну, дослідницьку та багато ін.

Не менш важливими у діяльності викладача є психологічні аспекти, які проявляються в ефективному спілкуванні, вмінні мотивувати студентів, створенні сприятливих умов навчання та загальної атмосфери в освітньому процесі.

Завжди цінується компетентнісний викладач, який є психологічно зрілою особистістю, яка вміє тримати свої почуття під контролем, впливати на аудиторію, стимулювати пізнавальну активність студентів і зберігати баланс між вимогливістю та підтримкою. Такий викладач повинен володіти навичками з розпізнавання емоційного стан студентів, коригувати власну поведінку, забезпечувати зворотний зв'язок і підтримку. Це сприяє формуванню здорової академічної атмосфери та підвищує ефективність навчання.

Отже, педагогічна та психологічна діяльність викладача ЗВО є взаємопов'язаною, по скільки педагогічні основи забезпечують науково-методичну організацію навчання, а психологічні – створюють сприятливе середовище для розвитку особистості студента. Тому викладач вищої школи має бути особистістю інтелектуально-зрілою, психологічно-стійкою та творчо-духовною, адже саме від нього залежить не лише якість освіти, а й майбутнє нації.

Література:

1. Колесник, В. (2024). Особливості побудови педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі закладів вищої освіти. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Серія Педагогіка та Психологія, 40, 95–100.
2. Крижановська, А., Большакова, Т., & Соколов, О. (2024). Психологічна характеристика акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача ЗВО. *Вісник ХНПУ імені ГС Сковороди. Серія Психологія*, 70, 49–65.
3. Ребуха, Л. З., & Рудакевич, О. М. (2020). Освітня діяльність як основа національної ідентифікації: український досвід. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : зб. наук. пр., 1 (11), 207–210.
4. Ребуха, Л. З., & Софілканич, І. В. (2023). Підготовка викладачів закладів вищої освіти до використання тренінгових технологій у майбутній професійній діяльності. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти:* збірник матеріалів ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 17 лист. 2023 р.). Тернопіль, 167–168.

РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ребуха Л. З.,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнський національний університет
Дмитерко С. В.,
магістр кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнський національний університет

Сучасне громадянське суспільство характеризується швидким розвитком цифрових технологій та їх інтеграцією у всі сфери людського життя. Відповідно діти дошкільного віку потрапляють у поле інформаційних потоків, тому нині важливо, щоб дошкільна освіта відповідала викликам часу й цілісно забезпечувала гармонійне поєднання як традиційних, так і цифрових методів розвитку дошкільника.

Використання ІКТ у роботі з такими дітьми уможливлює у них розвиток пізнавальної, мовленнєвої та творчої активності, формує мисленнєву діяльність, уяву та емоційно-вольову сферу. А це, у свою чергу, вимагає від педагогів ЗДО високого рівня професійної культури, обізнаності в сфері психології та педагогіки щодо особливостями використання цифрових технологій й вміння формувати у дітей-дошкільників цифрову грамотність.

Нині ІКТ розкриває нові педагогічні можливості у розвитку дітей дошкільного віку та ефективно сприяє розвитку усіх сфер особистості дошкільника. Використання ІКТ у ЗДО, враховуючи вікові особливості дітей, ефективно впливає на їх *когнітивний розвиток* (перегляд навчальних мультфільмів, інтерактивних ігор, розвивальних програм формує у дітей уявлення про навколишній світ, кольори, форми, числа, літери та ін.); *мовленнєвий розвиток* (перегляд інтерактивних презентацій допомагає дітям вивчати нові слова, складати речення, тренувати вимову та ін.); *соціально-комунікативний розвиток* (участь в інтерактивних заняттях з використанням мультимедіа сприяє спільній діяльності дітей, формує у них вміння домовлятися, працювати в команді, ділитися іграшками та ін.); *емоційно-вольовий розвиток* **(**результативно підібрані комп'ютерні ігри розвивають у дітей позитивні емоції та вміння долати труднощі, сприяють досягненню мети й формують у дітей впевненість та самостійність). Разом із позитивними можливостями використання ІКТ має певні ризики – це перевантаження нервової системи дитини, зниження рухової активності дошкільнят, небезпеки, пов'язані із цифровою залежністю.

Водночас саме вихователі є ключовою фігурою в процесі використання у ЗДО ІКТ, оскільки від них залежить, чи стане комп'ютер засобом розвитку чи чинником, що приводить до перевантаження дитини.

Отже, ІКТ є вагомим засобом розвитку дітей дошкільного віку, коли вони педагогічно-доцільно використовуються педагогами ЗДО. За такої умови ІКТ розвиває у дошкільнят пізнавальну активність, мовлення, творчість, соціальну та цифрову грамотність. При цьому педагогу потрібно сповна забезпечити рівновагу між традиційними методами виховання та сучасними технологічними засобами.

Література:

1. Ємчик, О. Г. (2022). Інформаційні технології у дошкільній освіті : навчально-методичний посібник. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 200.
2. Кушнір, К. (2024). Логіко-математичний розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комп’ютерних технологій: кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти : спец. 012 Дошкільна освіта / ХГПА. Хмельницький: ХГПА, 82.
3. Сидоренко, В. (2018). Концепти Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист,* 5, 4–17.
4. Чекан, О. І. (2014). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : УжНУ, 34, 210-212.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Ребуха Л. З.,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнський національний університет
Дмитерко С. В.,
магістр кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнський національний університет

Сучасна система освіти України постійно оновлюється, оскільки на її розвиток впливають освітні реформи, впроваджувані державні стандарти та європейські цінності освіти. За цих умов суспільство потребує компетентнісних, мотивованих і творчих педагогічних працівників, які здатні ефективно передавати молодому поколінню знання та дієво виховувати особистість, всебічно формувати у здобувачів освіти компетентності та готувати їх до навчання впродовж життя.

Нині фахова підготовка сучасного педагога включає формування у них професійної спрямованості як внутрішньої установки, котра визначує ставлення студентів до обраної професії та усвідомлення її значущості у майбутній діяльності. Професійна спрямованість слугує також основою для розвитку педагогічного мислення у студентів, набуття ними професійної компетентності, умінь із самореалізації себе як фахівця. Без її формування у здобувачів ЗВО забезпечити якісну педагогічну діяльність у майбутньому стає просто неможливо.

Науковці І. Бех, Н. Ничкало, О. Пєхота та ін. означують професійну спрямованість як інтегративну характеристику особистості, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, знання про професію, її змістове наповнення, позитивне ставлення до навчання, прагнення самовдосконалення, діяльнісно-практичні дії, вчинкову поведінку та ін. Таким чином, професійна спрямованість слугує цілісною системою мотивів, цінностей, установок і цілей, що впливають й разом з тим визначають вибір професії, ставлення до неї та готовність у ній фахово зростати.

Слід зазначити, що формування професійної спрямованості майбутніх педагогів формується впродовж усього періоду навчання у ЗВО й розвивається шляхом вивчення студентами педагогічних і психологічних дисциплін; проходження педагогічної практики, яка є вирішальним етапом у формуванні професійної ідентичності; залученості до професійно-орієнтованого спілкування та позааудиторної науково-дослідницької діяльність.

Робимо висновок про те, що сформована професійна спрямованість майбутніх фахівців освітніх, педагогічних наук є фундаментальною характеристикою особистості майбутнього

педагога, по скільки визначає його ставлення до професії та проявляється через готовність випускника педагогічного ЗВО до самовдосконалення, самозреалізування та ефективної педагогічної діяльності. Разом з тим, професійна спрямованість здатна до формування, уточнення та зміцнення як у процесі навчання, так і проходження педагогічної практики та подальшої діяльності.

Література:

1. Мирончук, Н. М. (2018). Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки”(“Педагогіка вищої школи”) в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*, *6*(3), 99-103.
2. Ребуха, Л. (2021). Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, (1), 113-124.
3. Романовський, О., Ігнатюк, О., Резнік, С., & Солодовник, Т. (2023). Педагог очима студентів: сприйняття професійної спрямованості, професійного іміджу, організації партнерської взаємодії, інформаційної компетентності, професійної компетентності та викладацького лідерства. *Теорія і практика управління соціальними системами*, (1), 3-23.
4. Шерман, М. І. (2019). Професійна спрямованість фахівців: дефініції та структура в педагогічному дискурсі. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 162-168.

ЗНАЧИМІСТЬ КОМУНІКАЦІЇ У ПРИЙНЯТТІ ТА ЗРЕАЛІЗУВАННІ ОСВІТНЬО-УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ

Ребуха Л. З.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету
Ковальчук О. Ю.
магістр кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

Комунікація слугує процесом обміну інформацією між двома або більше учасниками задля досягнення спільного розуміння. В освітньому управлінні за допомогою комунікації є можливість передавати управлінську інформацію, координувати діяльність підрозділів, формувати спільну освітню політику, створювати умови для колегіального прийняття педагогічних рішень. Ефективна комунікація забезпечує прозорість управлінських процесів, сприяє формуванню довіри між усіма учасниками освітнього процесу та підвищує рівень залученості персоналу до управління освітнім закладом.

Комунікація забезпечує узгодження позицій між членами управлінської команди, формує колегіальність та підвищує рівень відповідальності за прийняття кінцевого рішення. Однак без чітко спланованої комунікації реалізація навіть найкращого рішення може бути неефективною й нереалізованою, тому необхідно своєчасно доносити інформацію до виконавців, пояснити мету та очікувані результати, створити зворотний зв’язок для контролю виконання. Завдяки ефективній комунікації керівник має змогу підтримувати рівновагу між адміністративним контролем і творчою ініціативою педагогів, що є основою сучасного управління освітою.

Успіх управлінських рішень значною мірою залежить від комунікативної компетентності керівника, його вміння чітко формулювати думки, завдання та цілі, слухати та емпатійно відноситися до колег, толерувати у відповідності до різних озвучених думок, вести діалог, переконувати, аргументувати тощо. Важливою є комунікативна культура керівника, так як вона виступає основою його авторитету, підвищує довіру колективу, створює позитивний імідж закладу освіти в суспільстві.

Отже, комунікація слугує важливою складовою управлінської діяльності в освіті. Вона забезпечує цілісність управлінського процесу й супроводжує керівника від аналізу ситуації до реалізації управлінських рішень. Тому без налагодженого комунікативного середовища неможливе ефективне функціонування жодного освітнього закладу.

Література:

1. Ребуха, Л., & Зварич, Г. (2023). Навчання у вищій школі: формування управлінської компетентності у майбутніх педагогів. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 1, 114-124.

2. Ребуха, Л. З. (2021). Гносеологічні основи миследіяльності майбутніх фахівців-управлінців закладів освіти. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку :* зб. наук. праць : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтер.-конф. (Переяслав, 12 лют. 2021 р.). Переяслав, 67, 70–72.

3. Ребуха, Л., & Салко, В. (2021). Формування управлінської компетентності у майбутнього фахівця закладу освіти: технологічний аспект. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку : зб. наук. праць* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтер.-конф. (Переяслав, 23 берез. 2021 р.). Переяслав, 68, 115–116.

4. Семанчина, В. (2016). Управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук,* 15, 430–437.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

Ребуха Л. З.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету
Семен Н. М.
магістр кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

Сучасний етап розвитку громадянського суспільства характеризується бурхливим поширенням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які вплинули на всі сфери життя людини. Освіта нині теж перебуває в центрі зазначених трансформацій. Повсякденне використання ІКТ в освітньому процесі підвищує ефективність засвоєння знань студентами та сприяє формуванню у них професійних компетентностей [1; 2].

Значимість ІКТ для освіти полягає у створенні нового типу навчального середовища, в якому успішно використовуються інтерактивність, відкритість та гнучкість [3]. Застосування ІКТ дає змогу успішно перейти від традиційної моделі навчання до особистісно-орієнтованої, компетентнісної.

В умовах війни у вищій школі результативними є наступні різновиди ІКТ. Це електронне навчання (e-learning), що включає дистанційне навчання, змішане навчання (blended learning) та мобільне навчання (m-learning), мультиимедійні технології для підвищення наочності навчального матеріалу (відео, анімації, симуляції), хмарні технології (Google Workspace, Microsoft 365, Moodle та ін.), які сприяють доступу до документів, передбачають спільну роботу, дозволяють організовувати онлайн-заняття, проводити тестування та зберігання навчальних матеріалів), освітні платформи і середовища, де найпопулярнішими є Coursera, Zoom, Google Classroom та ін., які допомагають викладачу у проведенні відеолекцій, тестувань та проведені контролю навчального процесу у режимі реального часу [2; 4].

Впровадження ІКТ в освітній процес характеризується низкою переваг. До них належить можливість здійснення викладачем індивідуалізації навчання, доступність освіти для усіх громадян, економія та скорочення витрат на освітні потреби, оперативне оновлення знань через швидке поширення інформації через інтернет мережу та ін.

Отже, застосування ІКТ в освітньому процесі ЗВО є необхідною умовою становлення сучасного фахівця, котрий здатний до самоосвіти, творчості та ефективної діяльності у цифровому суспільстві. Цифровізація навчального процесу сприяє підвищенню якості освіти, відкриває нові можливості для студентів та викладачів й робить освіту більш доступною та інклюзивною. Відтак ІКТ лише змінюють форму освіти, а й визначають її

майбутнє, оскільки навчання є доступним для кожного, хто прагне отримувати освіту впродовж життя.

Література:

1. Бобрицька, В. І. (2011). Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій педагогічній освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 16, 35-39.
2. Ребуха, Л. З. (2022). Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія, ЗУНУ, 143.
3. Ребуха, Л., & Жунхао, Ч. (2021). Освітні інноваційні технології: класифікація та змістове наповнення. *Інновації в освіті: перспективи розвитку : матеріали І І-66 Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 20 травня 2021 р.)*. Тернопіль, 48-52.
4. Рейс, Т. Т., & Максютова, О. В. (2024). Інноваційні технології в освіті: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука».* Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 1(36), 160-171.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ І ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ребуха Л. З.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету
Стружак Г. М.
магістр кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

Вища освіта сприяє формуванню інтелектуального, духовного та професійного потенціалу суспільства. Тому є потреба в оновленні педагогічних підходів, методів навчання й системи психологічного супроводу студентської молоді.

Реформування вищої освіти в Україні відповідно до стандартів Європейського простору передбачає переорієнтацію на компетентнісний, особистісно орієнтований, інтегративний та гуманістичний підходи. У цих умовах особливої ваги набуває питання створення комфортного, підтримувального освітнього середовища, у якому студенти мають змогу розкривати свій потенціал, розвивати самостійність і психологічну стійкість.

У сучасній педагогічній науці виокремлено декілька ключових підходів, що використовуються у ЗВО. До них нами віднесено: компетентнісний підхід, що забезпечує здатність ефективно діяти у професійних і життєвих ситуаціях; особистісно-орієнтований підхід, який створює умови для саморозвитку, самопізнання і самореалізації особистості; діяльнісний підхід, що сприяє вирішенню професійно-зорієнтованих завдань, підтримує проєктну і дослідницьку роботу; інтерактивний підхід, котрий передбачає діалогічну форму навчання, засновану на співпраці студентів і викладача; технологічний підхід, який зумовлений розвитком ІКТ й підвищує гнучкість, доступність і мотивацію студентів.

Сучасне студентство стикається з новими викликами – інформаційним перевантаженням, нестабільністю соціального середовища, високими вимогами до успішності, економічними труднощами, психологічною напругою в умовах воєнного стану. У зв’язку з цим психологічний супровід орієнтується на підтримку психоемоційної стійкості, формування навичок управління стресом, створення культури психологічної безпеки у ЗВО, застосування цифрових ресурсів психологічної підтримки. Проведення ефективного психологічного супроводу більшою мірою залежить від співпраці між викладачами, студентським самоврядуванням і психологічним центром університету.

Отже, сучасна вища освіта орієнтується на формування компетентної, зрілої, психологічно стійкої особистості, здатної до навчання впродовж життя. Для цього необхідне поєднання інноваційних підходів до навчання та ефективної системи психологічного

супроводу. Відповідно психологічна підтримка є центральним елементом освітнього процесу, так як сприяє гармонійному розвитку студентів, підвищує їхню успішність, адаптивність та життєстійкість. Тому створення у ЗВО психологічно комфортного, гуманістичного та інтерактивного освітнього середовища є запорукою формування професійно компетентних фахівців-педагогів нового покоління.

Література:

1. Кльоц, Л. А. (2019). Психологічний супровід освітнього процесу інклюзивної освіти в умовах нової української школи. Науково-теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти: психологічний супровід освітнього процесу: навч.-метод. посібник. Житомир: Полісся, 60-63.
2. Коростіянець, Т. П. (2019). Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 12, 111-115.
3. Нірода, О., & Ребуха, Л. (2023). Розвиток педагогічних компетентностей викладача за умов роботи з інклюзивною молоддю. Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку : матеріали V Міжнар. науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 11 трав. 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 212–215.
4. Плаксієнко, І. Л., Шупта, М., & Кочерга, А. А. (2014). Окремі аспекти організації психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищій школі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 199 (2), 241–247.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ребуха Л. З.,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету
Черевка Ю. М.,
магістр кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

Сучасна система освіти в Україні перебуває у процесі глибоких змін, спрямованих на реалізацію концепції Нової української школи, інтеграцію до європейського освітнього простору, розвиток педагогічної автономії та підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. В умовах цих трансформацій постає необхідність формування у майбутніх педагогів не лише професійних, а й управлінських компетентностей, які забезпечують ефективну організацію освітнього процесу, лідерство в педагогічному середовищі та здатність приймати відповідальні рішення.

Підготовка педагогів нового покоління передбачає розвиток управлінського мислення, здатність до планування, комунікації, самоорганізації та стратегічного бачення. Уміння управляти освітнім процесом, колективом і власним професійним зростанням є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного вчителя.

Сучасний учитель уже не обмежується роллю транслятора знань. Він виступає організатором освітнього процесу, партнером учнів, фасилітатором навчання, лідером освітніх змін. Це потребує високого рівня управлінської культури. Педагог із розвиненою управлінською компетентністю уміє планувати власну діяльність і діяльність учнів. Він організовує навчальне середовище, мотивує до пізнання, координує роботу з батьками, колегами, адміністрацією та ін. Водночас управлінська компетентність нині є ключовим показником професійної готовності педагога до практичної діяльності. Тому формування управлінської компетентності у ЗВО має відбуватися системно, а саме у процесі навчання, проходження педагогічної практики та участі у студентському самоврядуванні й проєктній діяльності.

У цифрову епоху управлінська діяльність неможлива без використання ІКТ. Для майбутніх педагогів інноваційні технології є не лише засобом навчання, вони слугують дієвим інструментом управління освітнім процесом. Разом з тим розвиток управлінських умінь тісно пов'язаний із формуванням особистісних якостей – ініціативністю, відповідальністю, стресостійкістю та здатністю до співпраці.

Отож, управлінська компетентність є однією з ключових складових професійної компетентності сучасного педагога. Вона забезпечує здатність до ефективної організації навчального процесу, прийняття рішень, лідерства, комунікації та саморозвитку. Формування цієї компетентності у майбутніх учителів має відбуватися цілісно, поєднуючи теоретичну підготовку, практичний досвід, особистісне становлення та рефлексі.. Системний підхід до її розвитку сприяє підготовці педагогів нового покоління, здатних бути не лише виконавцями освітніх програм, а й активними управлінцями, новаторами, лідерами змін.

Література:

1. Іваненко, В. С. (2024). Розвиток управлінських компетенцій майбутніх викладачів-менеджерів в освітніх закладах України. Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та професійному середовищі : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 лист. 2024 р.). Ч. 2. Київ : АПСВТ, 81–85.
2. Керекеша-Попова, О. (2016). Особливості управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*, 11–12, 159–163.
3. Ребуха, Л. (2021). Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 1, 113–124.
4. Ребуха, Л. З. (2007). Різновиди інформаційно-психологічних способів впливу у процесі спілкування. Психологічні аспекти національної безпеки / Збірник наукових праць міжнародної науково-практичної конференції: (м. Львів, 22–23 бер. 2007 р.). Львів: В-о ПП „Арал”, 71–77.
5. Фенчак, Л. М. (2017). Особливості формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх педагогів. Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 3(146), 98–102.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА КРІЗЬ ПРИЗМУ СИНЕРГЕТИКИ

Рябокінь С. С.
директор Берестинського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, rabokinsergij5@gmail.com
Бобкова О.І.
методист Берестинського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, metod_kk@ukr.net

Освіта України перебуває у складному стані діяльності та розвитку: реформи, євроінтеграційні процеси, воєнний стан. Численні виклики спонукають до постійних коригувань у досягненні освітніх цілей з урахуванням індивідуального розвитку здобувачів освіти, можливостей ефективної професійної діяльності педагогів.

Для засвоєння знань, що постійно змінюються, потрібна методологія з ознаками міждисциплінарності, комплексності, системності. Саме синергетика як універсальна парадигма, яка може бути застосована практично до всіх сфер людської діяльності, може задовольнити потреби педагогів у сьогоднішніх реаліях змін в освіті. На думку засновника парадигми І. Пригожина розуміння хаосу та випадковості як рівнозначних елементів розвитку сформувало синергетичне світобачення. Відбувається пошук засобів подолання суперечностей між стабільністю та змінністю [1].

Сучасні науковці, застосовуючи принципи синергетики, яку ввів Г. Хакен, виокремлюють такі положення: синергетика – це теорія виникнення нових властивостей цілого, яке складається із взаємодіючих об’єктів; необхідною умовою ефективності дії складних систем є співпраця фахівців різних галузей [1].

Освіта – одна із складних систем, вона постійно перебуває в стані розвитку. Синергетичний підхід у процесі формування педагогічної майстерності, фахової компетентності оптимізує процес саморозвитку, самоосвіти педагога.

Окремі розвідки науковців Н. Батечко, В. Кременя, Е. Лузік, В. Огнев’юка, О. Робуль, С. Сисоєвої, Л. Ткаченко та ін. засвідчують актуальність розгляду сучасних освітніх, соціокультурних процесів у якості динамічної самоорганізованої системи, здатної до оновлення. Доводиться ідея необхідності формування творчої, високоінтелектуальної особистості педагога, здатної ефективно діяти у відкритій і складній системі відносин людини та цифрової інформації [1; 3].

Картина сучасності, у якій існує педагог, позбавлений цілісної, запрограмованої системи соціальних установок. Це складноорганізований, мозаїчний простір, технологічний розвиток якого постійно збільшує кількість інформації, необхідної для засвоєння [2]. Синергетична культура мислення сучасного педагога відкриває розуміння взаємодії людини з іншими людьми, навколишнім середовищем, озброює умінням сприйнятливого для всіх

учасників освітнього процесу супроводу – спільної діяльності, порозуміння, співтворчості. За таких обставин виникає нагальна необхідність переосмислення основних освітніх концептів, саморозвитку особистості інформаційно-цифрового суспільства. Щоб бути в активному професійному тонусі для ефективної діяльності зі здобувачами освіти, педагоги мають компетентнісно зростати, набувати знань і практик, які актуальні для майбутнього молоді, формувати мотивацію до саморозвитку, орієнтуючись на запити сучасного й майбутнього життя. Прагнення до професійного удосконалення, зростання допомагає педагогові стати професіоналом, креативною особистістю, митцем. Намагання педагога відповідати на запити споживачів освіти можуть бути реалізовані принципами освіти впродовж життя, коли вдосконалення компетентностей відбувається за допомогою тренінгів, вебінарів, курсів, інших форм навчання.

Професійний розвиток веде до творчої самореалізації педагога, формуванню авторитету в освітньому середовищі, дає змогу демонструвати індивідуальні можливості, професійні уміння шляхом діяльності, поведінки, виявлення емоцій.

Синергетика допомагає перетворити потенціал на реальність, формуючи високоінтелектуальну особистість, здатну вільно орієнтуватися у потоках швидкоплинної інформації та взаємодіяти у складній системі суспільних відносин. У саморозвитку педагога це означає, що особистісні якості та професійні здібності розвиваються завдяки взаємодії, взаємозалежності та самоорганізації не лише у професійній діяльності, але й у співпраці. Це підвищує впевненість, формує здатність конструктивно отримувати й опрацьовувати знання в інформаційному просторі, призводить до особистісного й професійного зростання.

Література:

1. Рукасова С. Синергетичний підхід до формування фахової компетентності майбутніх педагогічних працівників професійної освіти. *Інноваційна педагогіка:* наук. журн. 2019. №15. Т.2. С. 138. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/15/part_2/15-2_2019.pdf (дата звернення 16.09.2025).

2. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2014. 348 с.

3. Федій О. Ідеї синергетики у змісті підготовки майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2021. № 1 (196). С. 52-57. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-52-57 (дата звернення 16.09.2025).

ГЕОГРАФІЧНІ МАНДАЛИ ЯК ЗАСІБ ВНУТРІШНЬОЇ РІВНОВАГИ ТА МОТИВАЦІЇ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сава В.Р.
учитель географії та інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут»
Ліцею с. Яблунів Копичинецької міської ради Чортківського району Тернопільської області
virasava1971@gmail.com

Постановка проблеми. У сучасних умовах зростає потреба у використанні інноваційних засобів навчання, які одночасно забезпечують розвиток пізнавальної активності учнів і сприяють збереженню їхнього психоемоційного благополуччя та мотиваційної діяльності в процесі навчання. Одним із таких ефективних методів є застосування географічних мандал, що поєднують у собі елементи арт-терапії та візуалізації в освітній практиці.

Аналіз досліджень і публікацій. Для розуміння психологічних механізмів роботи мандала - терапії варто проаналізувати існуючі теоретичні та практичні надбання вітчизняних та зарубіжних психологів.

Одним із перших дослідників мандали був К. Г. Юнг, який дійшов висновку, що мандала є шляхом до відкриття внутрішнього центру та унікальності людини. У педагогічному контексті географічна мандала може стати символом гармонії й цілісності знань, допомагаючи учням поєднувати факти й образи у власну індивідуальну картину світу. Так, К.Г. Юнг розглядав мандалу як засіб цілісності та єдності особистості [3; с. 391].

Н.М. Фалько зазначає, що мандала є унікальним інструментом самопізнання і саморозвитку, за її допомогою можна вирішити багато психологічних проблем [1; с.34].

О.В. Тараріна вважає, що малювання мандал дає можливість особистості зрозуміти власні складні сторони, причини актуальних станів, визначити можливі варіанти подолання проблем і створити ресурсний емоційний стан [2; с.54].

Формулювання мети роботи. Застосування географічних мандал може бути інтегроване з методикою BASIC Ph, яка включає шість ресурсів особистості: вірування (belief), афект (affect), соціальну підтримку (social support), уяву (imagination), когніцію (cognition) та фізіологію (physiology). Робота з мандалами активізує уяву й когніцію (через створення географічних образів), сприяє позитивним емоціям (через творчу діяльність), підтримує соціальну взаємодію (у групових завданнях), а також впливає на фізіологію (заспокоює, врівноважує).

Виклад основного матеріалу. Географічні мандали виступають важливим інструментом для внутрішньої рівноваги та мотивації до навчальної діяльності. Процес їх створення:

• знижує рівень навчальної тривожності, перетворюючи роботу з картами та поняттями на творчий ігровий процес;

• розвиває емоційну стійкість і здатність до саморефлексії, адже учні «проживають» матеріал через власні символи й кольори;

• стимулює внутрішні ресурси, формуючи позитивне ставлення до навчання та цікавість до предмета.

Звертаємо увагу на групові форми роботи, зокрема, створення спільної географічної мандали в класі (наприклад, у вигляді «мандали України» або «мандали материків») сприяє згуртованості учнівського колективу, розвитку комунікативних навичок та формуванню відповідальності за спільний результат.

Медитативний ефект мандали дозволяє учням розслабитися, зосередитися на процесі та подолати втому. Це особливо актуально в умовах інтенсивного навчання, коли діти потребують не лише інтелектуального, а й емоційного відновлення. Споглядання або розмальовування географічних мандал може стати частиною «тихих хвилин» чи рефлексивних вправ наприкінці уроку.

Практика використання таких мандал демонструє, що вони сприяють підвищенню пізнавального інтересу учнів, полегшують засвоєння складного матеріалу та формують емоційно позитивний досвід навчання. Завдяки поєднанню творчості, візуалізації та навчального змісту цей метод допомагає досягти головної мети – гармонізації психоемоційного стану учнів і мотивації їх до пізнання світу.

Висновки. Таким чином, географічні мандали можна розглядати як сучасний педагогічний інструмент, що поєднує навчальну, виховну та розвивальну функції, їх застосування в освітньому процесі дозволяє створити атмосферу гармонії, підтримати внутрішню рівновагу учнів і сформувати стійку зацікавленість у вивченні географії та інших предметів.

Література:

1.Фалько Н.М. Мандала як засіб арт-терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки. Випуск 2, том 3. Харків, Гельветика, 2017. С.32-36.

2. Тарарина Е.В. Практикум з арт-терапії: шкатулка майстра. ФЛП, Тарарина, 2016. 160 с.

3. Юнг К.Г. Про символізм мандали. Про природу психіки. Київ. «Ваклер», 2002. 395 с.

ВПЛИВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Свистун О.О.
методист обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти ТОКІППО
o.svystun@ippo.edu.te.ua

Одним із пріоритетних напрямів сучасної державної політики є гуманізація системи освіти, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір навчання і виховання. Важливими умовами постають визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі соціалізації тощо. Сучасна освітня політика України, втілена в реформі Нової української школи, проголошує ключові принципи, які безпосередньо корелюють з філософією інклюзії: дитиноцентризм, формування ключових компетентностей, педагогіка партнерства та створення комфортного, безпечного освітнього середовища. Концепція НУШ, розроблена згідно з принципами «універсального дизайну», передбачає не пристосування дитини з особливими освітніми потребами до середовища, а створення умов, у яких кожна дитина зможе успішно навчатися і розвиватися. Це підтверджується значним зростанням кількості дітей з ООП, які навчаються разом зі своїми однолітками у загальноосвітніх закладах.

Впровадження інклюзивного навчання в освітній процес закладів освіти вивчають багато науковців. Так, В. Гладуш зазначає, що сучасна модель інклюзивної освіти полягає в підтримці усіх дітей з особливими освітніми потребами. Мальцева наголошує, що інклюзивна освіта пропонує різні можливості для отримання спеціальної освіти в закладах освіти за допомогою відповідних методів навчання, які враховують індивідуальні особливості дітей з особливими освітніми потребами. О. Нагорна зазначає, що впровадження ефективної системи інклюзивної освіти в Україні можливе через взаємодію різних факторів: покращення кадрового та системного забезпечення, посилення фінансового забезпечення, вдосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти. На думку вченої, особливу увагу слід приділити толерантному ставленню до дітей з особливими освітніми потребами та підготовці суспільства до роботи з такими дітьми та їх оточенням.

Нова українська школа – це масштабна трансформація освіти, яка змінює не лише зміст навчання, а й саму логіку взаємодії між школярем, учителем і суспільством. *Ідея реформи Нової української школи, зокрема, у тому, щоби діти мали більше практичних завдань, працювали в команді, могли пізнавати себе через співпрацю і спілкування, набували вмінь оцінювати себе й порівнювати не з кимось, а із собою в минулому.* [6]

НУШ ставить за мету формування особистості, яка толерантно ставиться до людей з особливими потребами та здатна успішно інтегруватися в суспільство. Інклюзія в НУШ означає адаптацію навчального середовища до потреб учнів з ООП, а не навпаки. Це вимагає підтримки учнів з ООП, формування вчителів для роботи з такими дітьми та створення безбар'єрного освітнього простору. Інклюзія є важливою складовою державної політики в рамках реформи Нової української школи, спрямованої на забезпечення якісної освіти для всіх громадян.

В основі лежить формула НУШ: новий зміст освіти + новий учитель + нове освітнє середовище. Ця формула – не абстрактна, а практична конструкція, яка дає змогу оцінити прогрес реформи на всіх рівнях:

- ✓ Новий зміст освіти – це компетентнісне навчання. Важливо не скільки знає дитина, а що вона може з цим знанням зробити. Програми тепер побудовані не навколо фактів, а навколо навичок.
- ✓ Новий учитель – відкритий до зворотного зв'язку, постійного навчання та партнерства. Він більше не джерело істини, а модератор, що допомагає учням знайти відповіді самостійно.
- ✓ Нове освітнє середовище – це не лише яскраві меблі чи техніка. Це простір поваги, довіри й безпеки. Тут дитина має змогу проявити ініціативу, працювати в команді, а також отримати підтримку. [5]

НУШ – це сучасний формат української школи, який змінює підходи до навчання, роблячи його більш особистісно орієнтованим та орієнтованим на формування життєвих навичок. Інклюзія – це процес забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних чи когнітивних здібностей, соціального статусу чи інших відмінностей. Інклюзивна освіта передбачає навчання дитини з ООП у загальноосвітньому класі, а не в окремому спеціальному закладі.

Головна мета НУШ – створити школу, в яку дитина хоче ходити. Це простір, де учень відчуває повагу, підтримку, натхнення до пізнання, а вчитель – не каральна фігура, а партнер у навчанні. Із самого початку реформа спиралася на європейські принципи, водночас залишаючись адаптованою до українських реалій. Інклюзивне навчання – це виклик вітчизняній системі освіти. Виклик вчителям, які ніколи раніше не проводили уроки з дітьми з ООП, тож не знають, як адаптувати план уроку та як розподілити обов'язки з помічником. Виклик батькам, які не знають, чого очікувати від звичайної школи? Виклик учням, які часто виявляються заручниками шкільних приміщень із високими сходами й без пандусів і упередженого ставлення однокласників і їхніх батьків.

Але все це тимчасові труднощі, які необхідно подолати на шляху докорінних змін – не лише застарілої системи освіти, а й свідомості українського суспільства, забезпечення доступності навчання, роботи та повноцінного життя людей з особливими потребами.

Інклюзивна освіта спрямована не лише для дітей, що мають особливості розвитку чи особливі освітні потреби. Інклюзія – це покращення для кожного без винятку учня. Для НУШ інклюзивна освіта стала важливою зміною, якої вже давно потребувало українське суспільство. Дітям з особливими потребами потрібно забезпечити рівний доступ до навчання та допомогу в адаптації – це неодмінна ознака сучасного розвиненого суспільства. [4]

Якщо ми подивимося на всі складові, якою має бути школа, побачимо, що всі засади інклюзії там уже прописані. Там ідеться про середовище, особистісно орієнтоване навчання, в якому може реалізуватися кожна дитина незалежно від її можливостей. Але ми як педагоги маємо бачити потреби дитини і зробити процес навчання більш гнучким – щоб вона могла опанувати матеріали, які ми пропонуємо. Також у Концепції НУШ є педагогіка партнерства, яка передбачає спілкування всіх учасників навчального процесу і командну взаємодію. [3]

Концепція НУШ ґрунтується на розумінні того, що дитина має не просто отримувати знання, а вміти їх застосовувати, критично мислити, взаємодіяти з іншими та не боятись помилятися. Освіта має готувати дитину до життя, а не до складання контрольних.

Дуже складно передбачити, у якому світі житимуть наші діти – адже він швидко змінюється. Проте із впевненістю можна сказати, що їм потрібно буде вміти працювати в команді й співпрацювати. Саме тому значну частину навчального часу в НУШ буде присвячено роботі в групі. Причому школярі не просто разом розв’язуватимуть, наприклад, математичні приклади, а робитимуть проєкти і спільно шукатимуть рішення проблем.

Уміння вчитися – це ще одна навичка, яка стане в пригоді кожній людині. Адже у світі, який швидко змінюється, потрібно не відставати, а значить – уміти самостійно навчатись. Саме тому навчання в НУШ буде побудоване на дослідженнях: дитина самостійно шукатиме відповіді на запитання, осмислюватиме вивчене, а вчитель допомагатиме їй у цьому. Помилка – це складова пізнання і дослідження. Саме тому в НУШ не каратимуть за помилки, а спонукатимуть дитину самостійно їх виправити. Відсутність страху помилки – це запорука того, що дитина залишатиметься вмотивованою, навіть якщо їй щось не вдаватиметься. [2]

Інклюзивне навчання НУШ – це школа, доступна для всіх. Саме тому двері всіх шкіл розкриваються перед дітьми з особливими освітніми потребами. Чимало цих дітей почнуть навчання у звичайних класах та разом з усіма вчитимуться читати, писати, дружити й працювати в команді.

Нова українська школа і інклюзія – це два взаємопов'язані поняття: НУШ є реформою освіти в Україні, яка передбачає інклюзію як один із своїх ключових принципів. Інклюзія в

контексті НУШ означає створення в школі безпечного, дружнього та доступного середовища для всіх учнів, де діти з особливими освітніми потребами (ООП) навчаються разом з усіма іншими, отримуючи необхідну підтримку для інтеграції в суспільство та повноцінного життя.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні свідчить про те, що суспільство стає на шлях захисту невід'ємних прав людини. На сьогодні це пріоритетна державна проблема, яка є складовою Нової української школи.

Література:

1. Інклюзія в НУШ — реалії української освіти. URL: https://b-pro.com.ua/statti/inklyuziya-v-ukrainskij-osviti-zdobutki-i-plani-na-majbutne
2. Нова українська школа. URL: https://nd.school.org.ua/nova-ukrainska-shkola-nush-14-40-42-16-09-2020/\
3. НУШ: інклюзивне навчання. URL: https://sites.google.com/site/pocatkovaskolandovgopoluk/%D0%BD%D1%83%D1%88-%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%
4. Освіта дітей з особливими потребами: інклюзія в НУШ. URL: https://www.0472.ua/list/233297
5. Основні компоненти Нової Української Школи. URL: https://office-centre.com.ua/blog/ osnovni- komponenti-novoyi-ukrayinskoyi
6. Як змінюються діти в НУШ: розповідь батьків, учителів та результати дослідження https://nus.org.ua/2022/12/29/yak-zminyuyutsya-dity-v-nush-rozpovid-batkiv-uchyteliv-ta-rezultaty-doslidzhennya/

E-TWİNNİNG İLE ULUSLARARASI MESLEKİ GELİŞİM: "UÇURTMAM PİYANO HAYALLERİM MAVİ" PROJESİ ÖRNEĞİ

Özdem Ş.
Graduate Student Istanbul Aydın University Faculty of Graduate Education, Department of Turkish Language and Literature, Istanbul/ Türkiye

E- twinning ile uluslararası mesleki gelişim isimli bildirimizde, eTwinning aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, pedagojik becerilerinin ve yaratıcılıklarının nasıl desteklenebileceği ele alınmaktadır. Bu bağlamda, "Uçurtmam Piyano Hayallerim Mavi" adlı e-Twinning projesi, hem öğrencilerin okuduklarını yazıya dökebilme, kendilerini ifade edebilme ve hayal dünyalarını zenginleştirme becerilerini geliştirmeyi hem de öğretmenlerin iş birliği ve paylaşımlı çalışmasını desteklemeyi amaçlamaktadır.

E- twinning ile uluslararası mesleki gelişim projesi kapsamında farklı ülkelerden öğretmenler, iş birliği yaparak yaratıcı yazma etkinlikleri ve hikâye, kitap üretimi süreçlerini planlamakta, böylelikle öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Öğrenci çalışmalarına rehberlik eden öğretmenler ise süreç boyunca dijital okuryazarlık, iş birliği ve kültürlerarası iletişim gibi alanlarda önemli kazanımlar elde etmektedir. Bu yönüyle proje, hem öğretmenlerin uluslararası düzeyde mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin yaratıcı ve akademik becerilerinin güçlendirilmesine katkı sunan bir örnek olarak değerlendirilmektedir. En faydalı tarafı da öğretmenlerin sadece ulusal değil uluslararası alanda da gelişimlerine olanak sağlamasıdır. Sonuç olarak, e- Twinning platformu Avrupa'daki eğitim paydaşlarının iletişim kurmalarını, ortak projeler geliştirmelerini ve mesleki gelişimlerini sürdürülebilir biçimde destekleyen bir iş birliği ağıdır.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası deneyim, Mesleki gelişim, eTwinning, Eğitim, Öğretim.*

E-TWİNNİNG İLE ULUSLARARASI MESLEKİ GELİŞİM: "UÇURTMAM PİYANO HAYALLERİM MAVİ" PROJESİ ÖRNEĞİ

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen temel bir unsurdur. Millî Eğitim Bakanlığı, yurt içi ve yurt dışında çeşitli kurumlarla iş birlikleri geliştirerek proje tabanlı öğrenmeyi destekleyecek protokoller imzalamıştır. Bu iş birliklerinin önemli örneklerinden biri de Bakanlığın 2009 yılında katıldığı eTwinning projesidir. Günümüzde öğretmenler, yalnızca ulusal hizmet içi eğitimlerle değil, uluslararası projeler ve dijital platformlar aracılığıyla da mesleki becerilerini geliştirebilmektedir (Acar, 2021). Bu bağlamda, e-Twinning platformu, öğretmenlerin farklı ülkelerdeki meslektaşlarıyla iş birliği yapmasını, ortak projeler yürütmesini ve pedagojik deneyimlerini paylaşmasını sağlayan etkili bir araçtır (Bozdağ, 2017).

Bu projeyle, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, hayal güçlerini ve kendilerini ifade etme yetilerini artırmak amaçlamaktadır. Öğrenciler, okudukları kitaplardan ilham alarak hikayeler yazmakta ve bu hikayeler sınıflar ve okullar arasında paylaşılmaktadır. Öğretmenler, bu süreci planlamak, rehberlik etmek ve öğrencilerin yaratıcı çalışmalarını desteklemekle sorumludur (Gezgin ve Çabuk, 2021).

E-Twinning platformu sayesinde öğretmenler; farklı ülkelerden meslektaşlarıyla iş birliği yapabilir (Alireisoğlu, 2023), ortak proje planları ve etkinlikler geliştirebilir, dijital araçları etkin şekilde kullanmayı öğrenebilir (Erdem vd., 2021), kültürlerarası iletişim ve pedagojik deneyimlerini artırabilir. Bu süreç, öğretmenlerin sadece öğrencilerine rehberlik etmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda uluslararası öğrenme topluluklarına katılım ve birlikte çalışma becerilerini de güçlendirir (Bozdağ, 2017).

Proje, öğrencilerin hayal dünyasını genişletmenin yanı sıra; Yaratıcı yazma ve ifade becerilerini geliştirmekte, Sosyal etkileşim ve iş birliği becerilerini artırmakta, okul kültürü ve toplumsal bağları güçlendirmektedir (Gezgin ve Çabuk, 2021; Acar, 2021). Öğretmenler bu süreçte pedagojik yönlendirme ve geri bildirim sağlarken, uluslararası deneyimler aracılığıyla kendi mesleki bilgi ve becerilerini de geliştirmektedir (Karabıyık, 2023). Bu platformun en dikkat çekici faydası, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine güçlü bir destek sunmasıdır.

Son yıllarda dijital okuryazarlık, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öncelikli olarak ele alınması gereken bir alan hâline gelmiştir. Literatürdeki bulgular, eTwinning uygulamalarının öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını artırdığı gibi, iş birliği ve pedagojik becerilerini de desteklediğini göstermektedir. (Erdem, Başar, Toktay, Yayğaz ve Küçüksüleymanoğlu, 2021; Alireisoğlu, 2023).

Sonuç olarak e-Twinning ile uluslararası deneyim örneği sunan "Uçurtmam Piyano Hayallerim Mavi" projesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğrencilerin yaratıcılık ve iletişim becerilerini artıran bir e-Twinning uygulaması olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası iş birliği, dijital araç kullanımı ve kültürlerarası pedagojik deneyimler, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemesine ve eğitimde kaliteyi yükseltmelerine katkı sağlamaktadır (Erdem vd., 2021; Alireisoğlu, 2023; Bozdağ, 2017).

Kaynaklar:

Acar P. Sınıf öğretmenlerinin eTwinning ile ilgili görüşlerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Elazığ: Fırat Üniversitesi; 2021. Tez No. 660795. Ulusal Tez Merkezi.

Alireisoğlu A. eTwinning proje çalışmalarının öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliklerine etkisi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2023; 22(46): 289-310. DOI: https://doi.org/10.46928/iticusbe.1255517.

Bozdağ Ç. Almanya ve Türkiye'deki okullarda teknolojik gelişmeler: eTwinning örneği üzerinde karşılaştırmalı bir inceleme. Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi. 2017; 1(1): 42-64.

Erdem E. G., Başar F. B., Toktay G., Yayğaz İ. H., Küçüksüleymanoğlu R. eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. International Journal of Social Sciences and Education Research. 2021; 7(3): 204-219. DOI: https://doi.org/10.24289/ijsser.901129.

Gezgin S., Çabuk M. G. Etwinning projelerinin uygulanması: kurucu öğretmen perspektifleri. Anadolu Öğretmen Dergisi. 2021; 5(2): 380-398. DOI: https://doi.org/10.35346/aod.1004386.

https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/ucurtmam-piyano-hayallerim-mavi/twinspace

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Семенча Л.Г.
кандидат психологічних наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін, КЗ «Нікопольський фаховий педагогічний коледж «ДОР», semencha2010@ukr.net

Соціально-політичні виклики, спричинені війною в Україні, зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до організації освітнього процесу. Дистанційна форма отримання освіти в умовах небезпеки та нестабільності висуває перед майбутніми педагогами сформованості високого рівня стресостійкості та поведінкової саморегуляції. Сучасний вчитель початкових класів та вихователь закладів дошкільної освіти повинні володіти сформованими навичками та вміннями контролювати власний емоційний та психологічний стан, зберігати професійну ефективність та діяти раціонально в умовах стресу та непередбачуваних ситуацій.

У працях як українських науковців (М. Білова, І. Бондар, Н. Боришина, Н. Гриньова, О. Камінська, В. Корольчук, М. Кудінова, І. Кузава, Н. Мельник, О. Стахова та ін.), так і зарубіжних вчених (N. Baum, B. Cardozo, N. Davidovitch, E. Eide, C. Kobasa, R. Lazarus, S. Mashiach, A. Reizer, G. Roth, H. Selye та ін.) *окреслено проблеми* механізмів і чинників, які допомагають педагогу залишатися стресостійким в екстремальних умовах; впливу стресостійкості педагога на емоційну стійкість його вихованців та учнів; вивчення структури стресостійкості та її рівнів; як проживання та навчання в умовах активних бойових дій (прифронтові регіони) впливають на рівень стресостійкості та ефективність навчання.

За М.С. Кудіновою, стресостійкість – сукупність вроджених і набутих психологічних та фізіологічних факторів та якостей особистості. Показниками стресостійкості, на думку дослідниці, є емоційна стійкість, самоконтроль, саморегуляція, психологічна стійкість, фрустраційна толерантність [1; 27].

Факторами, що впливають на формування стресостійкості здобувачів освіти є: *психологічні* (рівень самооцінки та тривожності, емоційна зрілість, мотивація до навчання), *соціальні* (підтримка з боку педагогів, сім'ї, одногрупників), *освітні* (методи, які використовують викладачі при вивченні педагогіки, психології та методик дошкільної та початкової освіти при організації освітнього процесу, наявність психологічного супроводу з боку практичного психолога, формування культури саморегуляції) та *зовнішні* фактори (постійні обстріли, втрати, інформаційний стрес).

Стресостійкість студентів педагогічного коледжу в умовах активних бойових дій, в яких майже спочатку війни знаходиться місто Нікополь, та дистанційного навчання, стає

важливою складовою їх здатності справлятися з емоційним навантаженням, яке виникає через постійні стресові фактори.

З метою визначення рівня стресостійкості здобувачів освіти було проведено дослідження за тестом «Самооцінка стійкості до стресу» [2], в якому прийняли участь 32 студенти.

За результатами опитування було визначено, що: високі показники стресостійкості діагностовано у 31,25% студентів коледжу; середній рівень стресостійкості – у 43,75 % здобувачів освіти; низький рівень – 25 % досліджуваних.

Отже, за результатами дослідження ми можемо побачити, що в опитуваних переважають показники середнього рівня стресостійкості (43,75%). Це свідчить про результативність в організації надання психолого-педагогічної підтримки та допомоги студентській молоді.

В роботі зі студентами викладачі коледжу постійно надають студентам підтримку, у спілкуванні присутніми є довіра та емпатія, що забезпечує створення безпечного освітнього середовища. В структуру навчальних занять включено тренінгові технології: дихальні вправи, медіативні техніки, техніки емоційного розвантаження, вправи на релаксацію, саморегуляію та ін. Практичний психолог спільно з кураторами груп проводять виховні години у формі тренінгів на розвиток емоційного та соціального інтелекту, формування професійної мотивації, збереження ментального здоров'я. Практичний психолог надає на постійній основі індивідуальні та групові консультації всім учасникам освітнього процесу.

Формування стресостійкості майбутніх педагогів у період війни та дистанційного навчання є стратегічно важливим завданням. Від його успішного вирішення залежить не лише психологічне благополуччя студентів, а й якість освіти в цілому. В умовах активних бойових дій важливо не просто «витримувати» та «проживати» стрес, а навчитися перетворювати його на ресурс розвитку**,** що є ключовою компетентністю сучасного педагога.

В межах подальшої роботи над окресленою проблемою плануємо розробити програму з формування стресостійкості всіх учасників освітнього процесу на прикладі Нікопольського фахового педагогічного коледжу.

Література:

1. Кудінова М.С. Порівняльний аналіз понять «Стресостійкість» та «Емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології.* 2016. №1. С. 22-28.

2. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СЬОГОДНІ: ОГЛЯД МЕТОДИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Сеньовська Н. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка
ipp56@tnpu.edu.ua
Скуратко Т. М.
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур і методик їх навчання Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, tanyabidov@gmail.com

У сучасних умовах повномасштабної війни «національно-патріотичне виховання має здійснюватися на прикладах мужності та героїзму учасників революційних подій в Україні у 2004, 2013 – 2014 років, Героїв Небесної Сотні, учасників антитерористичної операції та операції об'єднаних сил у Донецькій та Луганській областях, спротиву окупації та анексії Автономної Республіки Крим російською федерацією, війни російської федерації проти України» [3]. Особливо важливим у цьому контексті є орієнтація на сучасні методичні джерела, що висвітлюють означену проблему, враховуючи непрості реалії організації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Серед найперших посібників «нового типу» (які стосуються оновлення практики національно-патріотичного виховання, осмислення й інтерпретації Революції Гідності та подій російсько-української війни) можна назвати науково-методичні матеріали авторського колективу на чолі з О. Палієм «Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України» (2015) [7]. Історичний контекст для усіх зацікавлених висвітлено в матеріалах Романа Кулика й Максима Майорова «2014: початок російсько-української війни» (2019) [4]. Цей посібник містить також список нормативно-правових актів України та інших держав стосовно початку російської агресії й перелік рекомендованих видань і термінологічний словник. Ще одна праця такого ж типу, але з охопленням ширшого часового проміжку, − укладений Юрієм Левченком рекомендаційний покажчик «Російсько-українська війна. Ч. 1: Неоголошена війна (20 лютого 2014 – 24 лютого 2022)» (2022) [9]. Найновіші матеріали містяться на сайті Українського інституту національної пам'яті – «Інформаційні матеріали до початку російсько-української війни та повномасштабного вторгнення РФ в Україну» (20.02.2025) [1].

Після повномасштабного вторгнення росіян з'явилася низка методичних посібників, у яких національно-патріотичне виховання невіддільне від тематики війни з російськими агресорами. Для прикладу – «Як говорити про російсько-українську війну у школі?» (2023)

[12] від Антоніни Макаревич, Олександра Панаріна та Олександра Охріменко, «Патріотичне виховання: перезавантаження: методичні рекомендації з патріотичного виховання учнів для здобувачів вищої педагогічної освіти, викладачів, учителів та вихователів» (2023) [10] Надії Сеньовської.

Педагоги-теоретики та дослідники-практики все частіше приділяють увагу оновленню змісту освіти відповідно до змін у нашому житті та трансформації поглядів на національно-патріотичне виховання. Цікавою, на наш погляд, у цьому контексті є праця психологині Світлани Ройз «Не ретравмувати дітей: рекомендації щодо використання контенту в підручниках» (2023) [8]. Посібник містить як пропозиції для вчителів щодо опрацювання навчального матеріалу, так і рекомендації авторам і видавцям, які працюють над новими підручниками для шкіл. Можна виділити також книгу для освітян і батьків «Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир» (2023) [2]. У ній презентуються інструменти для полегшення проживання дитячого та підліткового воєнного досвіду, травматичних подій через літературні твори сучасних письменників, які від 2014 року пишуть про російсько-українську війну. Також робота з цією книгою сприятиме популяризації творчості митців-воїнів, що є надважливим у наш час, бо саме їхня творчість є живим свідченням сьогочасної війни, а словесне мистецтво, що твориться під кулями, відображає наш спільний досвід війни: і досвід тих, хто боронить країну на лінії вогню, і досвід тих, хто уже ніколи не повернеться, і досвід цивільних, котрих накрила війна своїм чорним крилом.

Оскільки сучасне національно-патріотичне виховання в Україні неможливе без ознайомлення здобувачів освіти зі специфікою спілкування між цивільними та військовими, цінними також є посібники «Діалоги про війну» (2021) [6], «Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни» (2024) [11], «Мова єдності: діалоги порозуміння» (2025) [5].

Вважаємо, що логічним продовженням серії актуальних методичних посібників для сучасної українського освітнього процесу будуть такі, що висвітлюватимуть різноаспектне використання творів мистецтва війни, зокрема словесного, для підвищення ефективності національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Література:

1. Інформаційні матеріали до початку російсько-української війни та повномасштабного вторгнення РФ в Україну. Український інститут національної пам’яті. 20.02.2025. URL : https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/zhurnalistam/informaciyni-materialy-do-pochatku-rosiysko-ukrayinskoyi-viyny-ta-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-rf-v-ukrayinu

2. Живі письменники. Як говорити з дітьми про війну та мир: посібник для освітян і батьків. Київ, 2023. 150 с.

3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (від 6 червня 2022 року). Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text

4. Кулик Р., Майоров М. 2014: початок російсько-української війни. [над проектом також працювали: В. В'ятрович, В. Тиліщак, Р. Кулик та ін. ; уклад. карт: Д. Вортман ; ред. О. Телемко] Київ: Укр. ін-т нац. пам'яті, 2019. 41 с.

5. Мова єдності: діалоги порозуміння: методичний посібник / Наталія Райниш, Олександр Гусаров, Тарас Літковець, Любава Казмірчук, Євген Шишацький, Артем Осипян, Павло Зур'ян. Київ: Видавництво Руслана Халікова, 2025. 47 с.

6. Освітній проєкт «Діалоги про війну» / реалізовано за ініціативи та координації Героя України Володимира Жемчугова. Український інститут національної пам'яті. 2021. URL : https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/videolekciyi/osvitniy-proyekt-dialogy-pro-viynu

7. Палій О. Революція Гідності 2013–2014 рр. та агресія Росії проти України : наук.-метод. матеріали / Головко Володимир, Палій Олександр, Черевко Оксана, Янішевський Сергій ; за заг. ред. П. Полянського. Київ: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. 34 с.

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

9. Російсько-українська війна. Ч. 1: Неоголошена війна (20 лютого 2014 – 24 лютого 2022) : рекомендаційний покажчик [Електронне видання] / уклад. Ю. І. Левченко ; Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Наукова бібліотека. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. 149 с.

10. Сеньовська Н. Патріотичне виховання: перезавантаження : методичні рекомендації з патріотичного виховання учнів для здобувачів вищої педагогічної освіти, викладачів, учителів та вихователів. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 66 с. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/e-lib/DocDescription?doc_id=254815

11. Тактична комунікація для закладів освіти: як спілкуватися з учнями та їхніми батьками під час війни : посібник / Антон Семенов та інші. Київ, 2024. 42 с. URL: https://yakty.com.ua/shop

12. Як говорити про російсько-українську війну у школі? Уроки стійкості, боротьби та перемог / Антоніна Макаревич, Олександр Панарін, Олександр Охріменко. Київ, 2023. 69 с.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Сесик О.О.
методист центру виховної роботи,
захисту прав дитини та громадянської освіти ТОКІППО

Любов до Вітчизни стає силою духу тільки тоді, коли у людини відображені в свідомості образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості від того, що все це - її Батьківщина…

В.Сухомлинський

У науці та й загалом у людському житті є поняття «одвічні людські цінності», тобто те важливе, сокровенне, що передається від покоління до покоління, допомагає вдосконалюватися, прогресувати, здійснювати поступ уперед, самоствердуватися.

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення усієї системи виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення особистості на основі гуманізації життєдіяльності учня, створення умов для самореалізації у різних видах творчої діяльності. Головною метою виховання особистості є підготовка учнів до повноцінного суспільного життя, яке передбачає виконання ролей громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, друга тощо.

Наукові дослідження доводять, що виховання є глибоко національним за своєю суттю, змістом, характером. Українська культурно-освітня та громадська діячка, педагог Софія Русова зазначала: «Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, значить, дадуть нові, оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...»

Завдання сучасної системи виховання, які випливають із суспільних потреб сьогодення, полягають у реальному переході до педагогічної творчості та індивідуального впливу, у переорієнтації учнівських і педагогічних колективів на гуманізацію виховання, створення умов для цілеспрямованого розвитку людини як суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності.

Національно-патріотичне виховання школярів – запорука єдності української політичної нації та встановлення громадянського миру й злагоди в країні. Формування патріотизму в нашому суспільстві залишається першочерговим як для держави, так і для системи освіти в цілому. Саме тому національно-патріотичне виховання є важливим сектором навчально-виховного процесу, бо закладає підвалини для формування свідомості

нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку на засадах гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

Виклики сучасності ставлять перед системою освіти завдання виховати громадянина-патріота нової формації - ініціативну особистість продуктивно-діяльнісного типу, яка бачить перспективи своєї держави, готова відстоювати її інтереси.

Зважаючи на це, зусилля педагогів мають бути спрямовані на підвищення рівня патріотизму молодого покоління шляхом оптимальної організації відповідної виховної роботи. Особливу увагу потрібно зосередити на змісті заходів національно-патріотичного спрямування. Для цього слід враховувати, що на особистісному рівні патріотизм – найважливіша, стійка характеристика людини, що виражається у її світогляді, моральних ідеалах, нормах і проявах поведінки. Це високосмислова безумовна якість-цінність, що виражає ставлення людини до Батьківщини, народу, держави й до самої себе.

Саме складники патріотизму й визначають спектр змістових ліній виховної роботи з національно-патріотичного виховання. Завдання освітніх закладів – так побудувати виховну діяльність, щоб сама її організація, приклади авторитетних наставників-учителів, шкільне середовище виховували дітей у дусі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності.

Важливим аспектом формування національно свідомої особистості є виховання поваги та любові до державної мови. Володіння українською мовою та використання її у повсякденному спілкуванні повинно стати пріоритетним у виховній роботі з дітьми. Мовне середовище має значний вплив на формування учня-громадянина, патріота України.

Форми, методи та прийоми роботи з національно-патріотичного виховання повинні обиратися, враховуючи вікові особливості учнів, їх уподобання й інтереси, можливості спілкування в мережі Інтернет, традиції освітніх закладів й місцевих громад, можливості партнерів тощо.

Окремої уваги заслуговує волонтерська діяльність педагогів, учнів, батьків, яка сприяє встановленню соціальних зв’язків, опануванню дітьми новими вміннями шанобливого й відповідального ставлення, формуванню у них соціально значущої ініціативності, прагнення пожертвувати в ім’я України вільним часом, здійснити особливий вчинок.

Доречно розвивати мережу історичних клубів у школах, гімназіях, ліцеях, позашкільних навчальних закладах, що дасть можливість учням глибше ознайомитися з історією рідного краю, держави, досліджувати маловідомі факти минулого українського народу (див. проекти Українського інституту національної пам’яті – www.memory.gov.ua/). Ефективність національно-патріотичного виховання також може посилити відвідування

місць визначних історичних подій з подальшим глибоким обговоренням, віртуальні екскурсії історико-краєзнавчими музеями України.

Пам’ятаймо: і громадянське, і національно-патріотичне виховання дітей та молоді передбачає комплексну, системну і цілеспрямовану діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім’ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої національно-патріотичної свідомості. Важливо пам’ятати, що ефективність процесу національно-патріотичного виховання дітей і молоді зростає за умови активного залучення сім’ї як ключового суб’єкта виховання. Доцільно проводити батьківські збори, всеобучі, консультації, бесіди індивідуального характеру з питань виховання активної особистості, громадянина-патріота.

У пошуках моральних та естетичних орієнтирів доцільно звернутись до мистецтва, що акумулює систему загальнолюдських цінностей та ідеалів, які можуть послужити змістом духовного розвитку, гуманізації особистості. Саме під естетичним впливом мистецтва найповніше прокидається і активізується моральний потенціал людини з її почуттями, знаннями, переконаннями, мотивами, нормами поведінки.

Дітям варто організовувати екскурсії, мета яких - відвідати історичні, краєзнавчі, художні музеї, виставки картин, скульптур, фотографій. Вони навчаться не лише цінувати прекрасне, але й створювати щось власними руками. Тому у всіх навчальних закладах повинні існувати виставки, на яких представлені результати творчої діяльності учнів.

Глибокий і багатогранний народний погляд на красу. Народна педагогіка - профілактична лінія, виражена надзвичайно чітко і сильно, спрямована на попередження потворних дій і вчинків. Варто привернути увагу до тих численних народних прислів'їв, приказок, гумористичних і статичних оповідань і пісень, які засуджують хиби й вади недостойної поведінки людини, а також із особливою піднесеністю актуалізувати ту частину українського фольклору педагогічного змісту й спрямованості, яка роз'яснює й пропагує народні чесноти й красу достойних вчинків людини, доблесні риси українців.

Впровадження елементів родинної педагогіки, народної культури на якісно високому рівні естетичного сприйняття, засвоєння і переростання у норми життя – дієвий важіль покращення громадянського виховання. Доречно паралельно проводити роботу з батьками учнів, застосовувати різноманітні форми діяльності в трикутнику «батьки – діти – учителі».

Ми живемо у час великих змін та переосмислення життєвих цінностей. Становлення української державності, побудова громадянського суспільства, рух України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру та визначають основні напрями виховної роботи з учнями, молоддю та модернізацію навчально-виховного процесу.

Сьогодні патріотичне виховання повинно бути чітко спрямоване на формування любові до української нації, до власної історії, традицій, мови, віри, вітчизняної культури, так як всі ми є єдиною політичною нацією, незалежно від етнічної приналежності.

Якісно нову демократичну державу можуть створити лише свідомі громадяни, які люблять Україну, свій народ, націю і готові самовіддано служити їх інтересам. Тому патріотичне виховання займає провідну роль у виховному процесі школи.

Отже, в сучасних умовах національно-патріотичне виховання підростаючого покоління набуває особливої актуальності, тому що воно викликане формуванням почуття любові та відданості Батьківщині, національної гордості, служіння своєму народові, розуміння та співпереживання його історії й культури; прагнення утвердження у світі як високорозвиненої, конкурентоспроможної нації, суспільства і держави, формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та високоморальної за змістом життєвої позиції.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Сходження до духовності: Наукове видання. К.: Либідь, 2008. 348с.
2. Гнатюк В.М. "Управління системою національного виховання учнів загальноосвітньої школи", Методичний посібник, "Оріяни", Київ, 1998.
3. Завалевський Ю. І. Громадянське виховання старшокласників: проблеми, досвід, перспективи. Київ, 2003.
4. Закон України «Про загальну середню освіту». *Інформаційний вісник України*. 1999. № 15.
5. Концепція громадянської освіти в Україні / Громадянська освіта: книга для вчителя /Р.А. ... О. Пометун. - Львів: НВФ « Укр. технології», 2002.
6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1234 «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх освітніх навчальних закладів України».
7. Сухомлинський В.О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / В.О. Сухомлинський. *Шлях освіти.* 1996 №1.
8. Технології формування ціннісного ставлення особистості до сім'ї, родини, людей: Метод. вісник. Вип. VI / Авт.-упоряд.: Н. Гавриш, Г. Ситник. Рівне, 2010.

OMELYAN PRİTSAK'IN AKADEMİK MİRASI

Kalaycı S.
Ankara Haci Bayram Veli University Institute of Graduate Programs Department of Slavic Languages and Literatures, Türkiye, ka.sibel142@gmail.com

Tarihçi İlber Ortaylı, Omelyan Pritsak'ın Ardından yazısında Omelyan Pritsak'ı çok dilli ve geniş kaynaklara dayalı titiz çalışmaları, Türkoloji ile Slav-Bizans araştırmalarını bir araya getiren yöntemi, savaşlar ve göçlerle biçimlenmiş sıra dışı hayatı ve Harvard'daki kurumsal öncülüğü, kişiliği ve kalıcı akademik katkıları ile tartışmasız bir "büyük isim" olarak anlatmıştır. [1] Gerçekten de Pritsak (1919-2006), benzersiz ölçekte bir bilim insanıydı. Ukraynalı araştırmacı, Türkoloji, Slav ve Bizans çalışmalarında kalıcı bir yer edinerek bu alanları ortak bir oryantalistik çerçevede birleştirdi. Bilim dünyasında aynı anda Arap kronikleri, İskandinav sagaları ve Rus yıllıklarıyla çalışabilen bir poliglot ve derin birikimli bir alim olarak tanındı. 60'tan fazla dile hâkim olması ve bunların 12'sini pratik olarak kullanabilmesi [2], geniş disiplinler arası çalışmalarını mümkün kıldı.

Pritsak'ın Bibliyografik Mirası

Bu mirasın en önemli parçalarından biri, Omelyan Pritsak'ın yıllara yayılan çalışmalarıdır. 800'den fazla yayına imza atan araştırmacının üretkenliği erkenden başlamıştır. İlk yayınını 1935'te, henüz 16 yaşındayken yaptı. Pritsak'ın bibliyografyası yalnız hacmiyle değil, sürekli yenilik arayışıyla öne çıkar: *"Pritsak'ın bilimsel çalışmaları sık sık yeni veriler, kurucu yorumlar ve kışkırtıcı hipotezler sundu"* [3]. Göttingen Üniversitesi'nde 1948'de doktora unvanı aldıktan sonra, tarihsel ve karşılaştırmalı Türkoloji-Altayistik ekseninde uluslararası bir otoriteye dönüşürken, dilbilim ile Orta Asya tarihi arasındaki bağı sistematik biçimde kurdu. Hamburg Üniversitesi'nde Türkoloji profesörü olarak görev yaptığı yıllarda hem Ural-Altay filolojisi hem de daha dar Türk dilleri üzerine yoğun üretim yaptı. *"1960'ların ortalarında daha erken bir döneme — Kiev Rus'u — yöneldi ve özellikle Türk unsurlarını vurgulayarak 'İgor Destanı'nı tarihsel bir kaynak olarak inceledi"* [3].

Erken yaşta var olan Rus' devletinin kuruluşu üzerine ilgisi, ilerleyen yıllarda sistemli bir projeye dönüştü. Eseri The Origin of Rus'ta iki yüz yıllık Normanist/anti-Normanist karşıtlığını bir kenara bırakıp çok dilli ticaret çevreleri ve step etkisini birlikte düşünerek yeni bir açıklama sundu. Sonuç bölümünde eski ikiliğin sorunu çözemediğini açıkça belirtti ve tartışmayı tarihî ölçütlere dayalı bir modele taşıdı [4]. Bu modele göre, 8–9. yüzyıllarda Baltık ile Akdeniz arasında çok etnik kökenli ve çok dilli bir deniz-ticaret topluluğu oluşur, zamanla bu ağlar içselleştirilerek Kiev Rus'una evrilir [4].

Omelyan Pritsak, Arap, Fars, Eski Türk, İskandinav ve Slav dillerindeki kaynakları aynı anda kullanabilen ender bir bilim insanı olarak, bu dillerdeki kronik, saga, yıllık ve belgeleri harmanlayıp Türkoloji ile Slav-Bizans tarihçiliğini ortak bir zeminde buluşturmuştur. Onun bu bibliyografik mirası, tarih yazımında çok dilli ve çok kaynaklı analiz geleneğinin önemini ortaya koyarak günümüzde de araştırmacılara ilham vermektedir.

Pritsak'ın Kurumsal Mirası

Omelyan Pritsak'ın bilimsel mirası sadece fikirler ve kitaplar değildir; bir diğer büyük katkısı, kalıcı kurumlar kurup onlara yön vermesidir. 1967'de Ukrayna çalışmaları için üç kürsü (tarih, edebiyat, filoloji) ve bir araştırma enstitüsü içeren planını diaspora topluluğuna sundu. Bu vizyon, "öğretimle araştırmayı birlikte yürütecek kalıcı bir merkez" fikrine dayanıyordu 1968'de Harvard ile anlaşma sağlandı. Aynı yıl Committee on Ukrainian Studies kuruldu ve başkanlığa Pritsak getirildi [3].

Pritsak'ın katılımıyla kurulan HURI'nin (Harvard Ukrainian Research Institute) etrafındaki haftalık seminerler, Harvard Series in Ukrainian Studies kapsamında yayımlanan kaynak ve inceleme dizileri ve 1977'de kurulan Harvard Ukrainian Studies (HUS) dergisi, bugün de birlikte çalışmaya devam etmektedir. Klasik bölüm kalıpları yerine disiplinler ötesi bir merkez tasarladı. Kütüphane, seminer ve yayın üçgeni HURI'yi Kuzey Amerika'nın en güçlü Ukrayna araştırmaları odağına dönüştürdü ve Harvard'ın büyük kütüphanesini alanın başat merkezi yapma hedefini görünür kıldı [6]. Bugün HURI ve HUS'un sürekliliği, Pritsak'ın kurduğu bu ekosistemin neden etkili olduğunu açıkça gösterir: araştırmacıları bir araya getiren seminerleri sayesinde fikirlerin ömrü uzar ve yeni kuşaklar için somut bir çalışma zemini oluşur.

Pritsak'ın İnsani Mirası

İnsani miras boyutu da en az ötekileri kadar önemlidir: Omelyan Pritsak, çalışkanlığı, canlı ve özgün karakteriyle çevresindekilere gerçekten dokunmuştur. Onu tanıyanların sık sık andığı "tükenmez enerji" ("Tornado" lakabı) ve geniş birikim, hem üretim temposunu hem de kurucu girişimlerini açıklayan temel niteliklerdendir [7]. Uluslararası akademik camiadaki tanınırlığı çok sayıda üyelik ve onursal görevle taçlandı: American Academy of Arts and Sciences üyesi, ABD'deki Ukrainian Academy of Arts and Sciences başkan yardımcısı, Royal Asiatic Society üyesi, Shevchenko Scientific Society üyesi, Türk Dil Kurumu muhabir üyesi, Société Fenno-Ougrienne ve Helsinki'deki Societas Orientalis Fennica muhabir üyesi olarak çeşitli bilim kurumlarında yer aldı [3].

Harvard'daki odasını "Ukrayna Seminer Kütüphanesi"ne çevirmesi de işine duyduğu sevgiyi ve öğrencileri için somut bir çalışma ortamı kurma isteğini gösterir. Bu emeğin sonucu açıktır: HURI çevresinde yetişen pek çok mezun, ABD, Kanada, Avrupa ve Asya'da önemli görevler üstlenerek geniş bir akademik ağ kurmuştur.

Pritsak'ın "ilham veren öğretimi ve enerjik örnekliği" birden çok kuşağın yolunu açtı [8]. Özetle, onun insani mirası "iyi hoca" imajının ötesinde; tarihi belgelere sadakat, birlikte öğrenme kültürü ve fikrin ömrünü uzatan bir topluluk etiği bıraktı. Öğrencileri onu hem seçkin bir araştırmacı hem de kendini öğrencilerine adamış bir öğretmen olarak hatırlar.

Sonuç.

Omelyan Pritsak'ın mirası bugün de beşeri bilimlere ilham vermeye devam ediyor. Türkoloji içinse bu miras özellikle değerlidir. Çünkü Pritsak bize, farklı dillerden ve disiplinlerden beslenmenin araştırmayı nasıl zenginleştirdiğini gösterdi. Sadece Türkçe ve İslam dünyasının metinlerine değil; Slav, Latin, Yunanca, Çince gibi komşu kültürlerin kaynaklarına da bakmayı önerdi. İskandinav sagalarını Arap kronikleriyle birlikte okuyup Doğu Avrupa'yı anlamaya çalışması bunun en iyi örneklerinden biridir. Bu yaklaşım, Orta Çağ Türk–Slav ilişkileri ya da Bozkır ile yerleşik dünyaların etkileşimi gibi konulara bugün de ışık tutabilir.

Metne özenle yaklaşmak ve belge yayımlamaya önem vermek en önemli özelliklerinden biriydi. Harvard'da yaptığı gibi, nadir elyazmalarıyla arşiv belgelerini titizlikle basmak ve çevirmek; araştırmacıların sağlam bir kaynak zemini üzerinde çalışmasını sağlar. Böylece bilim, tahmin ve sloganlardan uzak durur; kanıta dayalı ilerler.

Ayrıca Pritsak'ın kurucu aklı da örnek alınmalı. O, Ukrayna çalışmaları için Slav, Bizans ve Türk dünyasını buluşturan bir enstitü modeli kurdu. Benzer biçimde, Türkoloji merkezleri de Slavistik, İranistik, Sinoloji gibi alanlarla ortak sempozyumlar, yayınlar ve projeler üreterek gerçek bir köprü işlevi görebilir. Bu tür işbirlikleri, Pritsak'ın açtığı yolu 21. yüzyılda da canlı tutar.

Pritsak'ın çalışmalarını, yalnızca "Türkolojik" metinlerle sınırlamadan, Ukrayna ve Doğu Avrupa tarihine ilişkin tüm külliyatını da kapsayacak şekilde sistematik olarak incelemeliyiz. Bunu yapmamızın nedeni açıktır: onun çokdilli, kaynak-merkezli yöntemi yeniden denetlenebilir. Bu yaklaşım, tarihsel bakış açımızı genişletir; yerli tarih yazımına ve Türkolojiye doğrudan katkı üretebilir.

Kaynakça:

1. Ortaylı, İ. Omeljan Pritsak'ın ardından // Karadeniz Araştırmaları. – 2007. – T. 13, № 13.

2. Yılmaz, S. Omeljan Pritsak (1919–2006) // Omeljan Pritsak Armağanı / A Tribute to Omeljan Pritsak / eds. M. Alpargu, Y. Öztürk. – Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, 2007.

3. Hajda, L. A. Omeljan Pritsak: A biographical sketch // Harvard Ukrainian Studies. – 1979–1980. – Vol. 3/4 (Part 1).

4. Pritsak, O. The Origin of Rus' // Russian Review. – 1977. – 36(3).

5. Жулинський, М. Учений-інтелектуал світового рівня (до століття від дня народження Омеляна Пріцака). – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2019.

6. Sysyn, F. Omeljan Pritsak and the Establishment of Ukrainian Studies at Harvard: The vision and the actuality // Ab Imperio. – 2020. – 2020(1). – DOI: 10.1353/imp.2020.0008.

7. Flier, M. S.; Frye, R. N.; Grabowicz, G. G.; Szporluk, R.; Keenan, E. L. Omeljan Pritsak: Faculty of Arts and Sciences — Memorial Minute [Електронний ресурс] // Harvard Gazette. – 2009, https://news.harvard.edu/gazette/story/2009/05/omeljan-pritsak/

8. Woloschuk, P. T. Obituary: Omeljan Pritsak, scholar of Ukrainian, Turkic studies, 87 // The Ukrainian Weekly. – 2006, June 11.

ФАКТОР ДОВІРИ В КОНТЕКСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сівчук П. І.
старший викладач кафедра психології Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, spi505404@ukr. net

В умовах нестабільного, кризового стану суспільства, проблема довіри виступає важливим фактором розвитку людських стосунків в усіх сферах суспільного життя. Криза довіри проявляє себе на всіх рівнях соціальної організації, від суспільного до особистісного.

Довіра це не просто елемент спілкування, але і складний психологічний механізм, що забезпечує взаєморозуміння, відкритість спілкування, підтримку.

Відсутність довіри на рівні суспільних відносин виникає тоді, коли в суспільств не повністю забезпечуються базові потреби, наявна криза і нестабільність, а на особистісному рівні – коли людина відчуває сумніви, невпевненість і страх. Відсутність довіри є складною соціально-психологічною проблемою.

Довіра є цінністю і орієнтиром стабільного та успішного суспільства.

Інколи проблеми з довірою є наслідком негативного досвіду минулого, зміною вектору суспільного розвитку, формуванням нової парадигми світоглядного і духовного світосприйняття і світорозуміння.

Дуже часто довіра підміняється маніпуляціями, замовчуванням, напівправдою, обіцянками. Загальна тенденція – зниження довіри до влади, засобів масової інформації, соціальних інститутів, політичних лідерів.

Особливої актуальності проблема довіри набуває в сфері освіти, зокрема вищої. Довіра є однією із базових цінностей в сфері освіти, необхідною умовою створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі та налагодження партнерських відносин між викладачем і студентом.

Довіра підвищує мотивацію учасників освітнього процесу, гармонізує стосунки, підвищує інтерес до навчання, покращує якість як педагогічної так і навчальної діяльності. Вона виникає з поваги, відносин партнерства, щирості і правди.

Серед факторів, що сприяють формуванню довіри між учасниками освітнього процесу можна виділити наступні:

- взаємодопомога і взаєморозуміння,
- відкритість і чесність в комунікації,
- підвищення соціального статусу викладача і студента,

- посилення відповідальності держави в питаннях працевлаштування молодих спеціалістів, організації першого робочого місця, створення належних умов для праці, забезпечення гідного рівня оплати праці.

Так результати соціологічного дослідження, що проводилось соціологічною службою Центру Разумкова в січні 2024 року засвідчили про значну невідповідність здобутої вищої освіти ринку праці. Виявилось, що менш ніж третина випускників вузів працює за спеціальністю, що значно зменшує рівень довіри до вищої освіти в Україні і сприяє переорієнтації частини випускників середніх шкіл отримувати вищу освіту за межами України.

За результатами іншого опитування 69% респондентів висловили думку, що освіта в Україні потребує змін. Опитування проведено Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України спільно з Асоціацією політичних психологів України.

Скриточ В.М. і Мартинов Р.С. відмічають, що саме довіра із притаманною її гуманістичною орієнтованістю, здатна забезпечити позитивний розвиток зв'язків між суб'єктами освіти, а взаємодії на основі довіри у закладах вищої освіти сприяють підвищення рівня знань.[1]

Постійні зміни освітньої парадигми, реформування системи освіти, оптимізації навчального процесу, відсутність достатнього фінансування освітньої сфери, не сприяють підвищення професійної репутації викладача, який мимоволі стає провідником елементів невизначеності та хаосу, що значно знижує довіру до його професійної діяльності.

При оцінюванні роботи викладача вирішальними є формальні кількісні показники друкованої продукції, програм, планів, присутність в соціальних мережах а не реальний рівень педагогічної майстерності, якість навчання.

З метою оптимізації навчального процесу роль викладача зводиться до розробки електронних навчальних курсів, методичного забезпечення дистанційного навчання, тестових форм дистанційного контролю знань.

Традиційно, викладач – це агент соціалізації, якому суспільство і навчальний заклад довіряють процес формування особистості молодої людини, враховуючи його знання, досвід і вміння. Формування молодого спеціаліста - це єдність навчання, виховання і практики. Це результат «ручної» роботи на основі довіри, компетентності і поваги.

В сучасних умовах необхідність довіри до викладача значно послаблена. Виховна складова освітньої діяльності взагалі відсутня. Знання студент отримує з інтернет ресурсів, які значно перевершують можливості викладача і які завжди поруч. А досвід нівелюється можливістю вибору студента з різних варіантів концепцій і підходів, особливо це характерно для суспільних навчальних дисциплін.

Хоча довіра пов’язана з виконанням умов певних соціальних ролей і моральною складовою людського характеру, цього недостатньо для успішної діяльності педагога. Довіра забезпечується компетентністю, професіоналізмом, досвідом, навичками, результатами діяльності і професійними досягненнями.

Довіра це не просте сподівання на чесність і порядність соціальних суб’єктів чи окремих індивідів, а важливий фактор соціальної взаємодії, на основі якого виникають соціальні зв’язки і відносини, формується соціальний порядок і бачення майбутнього.

Література:

1. Скритач В.М., Мартинов Р.С. Феномен довіри у філософії та освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. №1. С. 165-172

ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ УЧНІВ 4-Х КЛАСІВ (ДПА-2027): ПРИПУЩЕННЯ ТА РИЗИКИ

Сіткар В.І.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, sitkarv@gmail.com
Сіткар Н.С.
вчителька початкових класів ТЗЗСО І-ІІІ ступенів №13 ім. Андрія Юркевича sitkarv@gmail.com
Сіткар С.В.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри машинознавства і транспорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка sitkarv@gmail.com

Постановка проблеми. Як інформує Освіта.юа, з 2027 року в Україні запроваджують обов'язкову державну атестацію для випускників початкової школи у форматі зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Підготовка до нововведення розпочалася у 2025/26 навчальному році. З лютого по квітень 2026 року буде створена та передана Українському центру оцінювання якості освіти спеціальна освітня платформа для проведення ДПА. Після цього навесні планується апробація нового формату атестації. Її пройдуть 10 тисяч випускників початкової школи. Фінансування проведення ДПА у формі ЗНО здійснюватиметься за кошти державного бюджету [3].

«Будь-яка сучасна система освіти передбачає підсумкове оцінювання на кожному етапі навчання. Це звичайна практика у світі – перевірити, чого досягли діти, і чи потрібно державі або школам, щось змінювати в програмах» – наголошує голова Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновації С. Бабак [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначає депутат, в Україні ДПА проводилася завжди. І до того ж, власними силами закладів освіти. У 4-му класі це були контрольні роботи. У 9-му та 11-му класах теж були підсумкові іспити**.** На перших етапах запровадження ЗНО після одинадцятого класу школярі проходили ДПА, а ті, хто хотів вступити в університет – ще й ЗНО [2].

У 2020 році був ухвалений Закон «Про повну загальну середню освіту», який закріпив проведення ДПА у 4-му, 9-му і 11-му класах. При цьому для 11-го класу вона має проходити у формі ЗНО, щоб одночасно і видати атестат, і зарахувати результати для вступу, тобто зменшити навантаження на дітей. Закон також дозволив за потреби проводити ДПА у 9-му класі у формі ЗНО, адже після 9-го класу багато дітей вступають у заклади професійної

освіти, а для цього чесна й зрозуміла система професійної орієнтації теж важлива. Згідно Закону, ДПА після 4-го класу може бути в будь-якій формі, про ЗНО там ані слова немає [2**].**

Пізніше почалася пандемія COVID-19, а згодом – повномасштабне вторгнення рашистів в Україну. Тому Верховна Рада щороку ухвалює тимчасове рішення: ДПА скасовується, а ЗНО замінюється на Національний мультипредметний тест (НМТ). Це дало змогу спростити процедури і зменшити безпекові ризики для дітей, але водночас держава перестала отримувати повну картину якості освіти на всіх етапах навчання. Тому, зазначене вище (COVID-19, повномасштабне вторгнення тощо) і спричинило ситуацію, що ДПА перестали проводити.

Формулювання мети роботи. З'ясувати, що таке ДПА в початковій школі. Чи дійсно вона оцінює рівень знань молодших школярів, ефективність навчальних програм та якість української освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка сучасна система освіти передбачає підсумкове оцінювання на кожному етапі навчання: після початкової школи (4 клас), після базової (9 клас) і після старшої (11/12 клас). Це звичайна практика у світі – перевірити, чого досягли діти на певному етапі навчання, і чи потрібно державі або школам щось змінювати в програмах.

В контексті дослідження, зауважимо, що без атестації держава не бачить реального зрізу результатів навчання і не може ефективно планувати зміни, наприклад, в освітніх програмах. Для прикладу, зазначає С. Бабак, «я іноді чую безпідставні закиди, що НУШ в початковій школі не досягає очікуваних результатів. Чому безпідставні? Тому що жодної доказової бази не існує, окрім суб'єктивної оцінки, тому що жодного разу не проводилась підсумкова атестація за останні 5 років [2].

Як повідомив Український центр оцінювання якості освіти, державна підсумкова атестація для учнів 4-х класів шкіл проходитиме у мовно-літературній і математичній освітніх галузях і нагадуватиме комплексну контрольну роботу. До то ж, зазначається, що мовно-літературна галузь охоплюватиме шкільні предмети *Українська* мова та *Читання.* «Завдання з *мовно-літературної* освітньої галузі передбачатимуть роботу, зосереджену навколо цікавих текстів. Тут учні й учениці матимуть змогу показати, як добре вони розуміють прочитаний текст і чи можуть створити власне невелике повідомлення – структуроване й грамотне. Крім цього, учнівству пропонуватимуть завдання на слухання й говоріння. Ці завдання стосуватимуться різноманітних життєвих ситуацій», – розповіли у Центрі оцінювання [1].

Аналогічний приклад, щодо дослідження читацької компетентності, навичок читання можна виявити у дослідженнях PIRLS (міжнародне дослідження навичок читання). PIRLS –

це аналог PISA, але якщо PISA вимірює різні компетентності підлітків – математичну, читацьку, природничу і навіть креативну, то PIRLS – це лише про читання. Правильніше, про читання та розуміння прочитаного. Нині це найбільше визнане на міжнародному рівні моніторингове дослідження навички читання та розуміння для дітей початкової-середньої школи. Перевіряють у ньому не швидкість чи виразність читання, а саме рівень усвідомленості читання: чи розуміє дитина прочитане та, чи може відтворити його, чи може аналізувати текст загалом і його частини, чи вміє зробити висновки, інтерпретувати ідеї та узагальнювати прочитане [5].

PIRLS – як міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту дає змогу порівняти рівень і якість читання та розуміння тексту учнями початкової школи в різних країнах світу, а також виявити відмінності в національних системах освіти. Дослідження проводять циклічно – один раз на п’ять років, і до сьогодні вже проведено таких досліджень п’ять разів: у 2001, 2006, 2011, 2016 та 2021 роках. Україна, наразі, у таких дослідження участі ще не брала. Є сподівання, що після 2026 року отримані перші результати ДПА четвертокласників, врахують досягнення та помилки в аспекті читання і спонукатимуть або не спонукатимуть нашу країну до участі і в чергових міжнародних дослідженнях PIRLS-2026 року [6, с. 52].

Зважаючи, що вже залишилося не так багато часу для можливого представлення четвертокласників у дослідженні PIRLS та ДПА представимо для педагогів 15 форм читання на уроках у початкових класах. *Для того, щоб читання було в школі в радість, його форми варто урізноманітнювати, перетворюючи на гру. Узагальнимо, які форми існують і які доцільно застосовувати* **[7].**

1. **Індивідуальне читання.** Учні читають кожний окремо.
2. **Хорове читання.** Всі учні читають вголос разом.
3. **Ланцюжкове читання.** Учні читають по 1-2 речення.
4. **Вибіркове читання**. Учні читають найважливіше речення чи абзац, або відповідь на питання вчителя.
5. **Читання в особах.** Декілька учнів виразно читають в особах, наприклад, казку.
6. **Читання «Дощиком».** Учні читають вголос. Коли вчитель каже злива, то читають голосніше, коли дощик уповільнюється, то тихіше.
7. **Читання «Сонечком»**. Учні читають виразно і повільно, акцентуючи закінчення кожного слова.

8. **Читання «Блискавка»**. Учні читають текст про себе у звичайному для себе темпі. За командою «Блискавка» вони прискорюють темп читання впродовж 20-30 секунд. Після цього переказують текст або відповідають на питання вчителя.

9. **Читання «Хвиля»**. Учень починає читати у довільному темпі вголос, поступово збільшуючи силу голосу. Після того, як дійде до максимуму, зменшує темп і силу.

10. **Читання «Небо і земля»**. Учні починають читати мовчки або вголос у довільному темпі. За командою «Небо» припиняють читати і помічають очима місце, де зупинились. Тепер очі необхідно відірвати від тексту. За командою «Земля» продовжити читати від поміченого місця.

11. **Читання «Буксир»**. Учні починають читати текст мовчки. Одночасно з ними виразно і голосно цей самий текст читає вчитель, або учень. Її чи його темп має бути дещо швидшим від середнього. Читаючи за вчителем чи учнем, решта дітей має встигати читати мовчки.

12. **Читання «Спринт**». Незнайомий текст учні мають переглянути очима. Тепер вони кладуть пальці на початок рядка і рухають ними до кінця тексту вертикально від рядка до рядка.

13. **Читання «Розвідка»**. Вчитель пише на дошці складні чи незрозумілі слова. Після обговорення значення та наголосу діти мають знайти їх в тексті.

14. **Читання «Фініш»**. Після команди «Старт» учні мають дочитати до вказаного вчителем місця в тексті якомога швидше.

15. **Повторне читання.** Текст читається в нормальному темпі (2-3 абзаци). Діти стежать. Звучить команда: «Повтор!». Діти перечитують хором на великій швидкості.

Щодо завдань з *математики,* то учням пропонуватимуть показати свої математичні вміння, розмірковуючи над типовими буденними ситуаціями, наприклад, придбання речей чи продуктів, приготування страв, вимірювання певних об’єктів, прогнозування результатів.

Усі четвертокласники будуть проходити ДПА у своїй школі, у своєму класі, разом зі своїм учителем. Діти проходитимуть оцінювання не на комп'ютерах, а у звичному для себе режимі [1].

В Центрі оцінювання відзначили, що для учнів 4-х класів оцінювання мало відрізнятиметься від тієї ДПА, що проводилася до 2020 року в усіх школах України, і по суті це буде комплексна контрольна робота з цікавими завданнями.

«Відмінність для вчителів полягатиме в тому, що замість потреби розробляти завдання для ДПА, аналізувати результати, потрібно буде використати матеріали й інструкції,

розроблені УЦОЯО, а після проведення оцінювання увести результати учнівства в спеціальні форми», – йдеться в повідомленні [1].

Усі учні, батьки та вчителі отримають зворотний зв'язок після аналізу зібраних даних. Результати оцінювання не визначають подальше навчання дитини. Вони використовують лише для того, щоб дитина, її батьки й учителі дізналися: які теми вже добре засвоєні та над якими варто ще попрацювати, щоб впевненіше навчатися в 5-му класі [1].

Спираючись на зазначене вище, зауважимо, що ДПА потрібне. Потрібне державі для отримання загальної картини: чи досягають учні очікуваних результатів, чи ефективні освітні програми і підручники, як змінюється загальний рівень учнів, яка різниця між міськими і сільськими школами і безлічі інших параметрів. Потрібне вчителям, щоб розуміти ефективність навчальних програм, способів викладання тощо. Потрібне батькам для розуміння динаміки опанування знань своїми дітьми. ДПА потрібно всім. До того ж зазначимо, що атестація ні на що не впливатиме! Це виключно моніторингове дослідження! [2].

Висновки. ДПА оцінює відповідність знань державним стандартам, результати враховуються для отримання свідоцтва про освіту та вступу до вищих навчальних закладів. Це не нововведення, а відновлення практики, яка існувала завжди. Завдання ДПА – не лякати дітей і батьків, а дати чесну оцінку рівня знань і зробити систему освіти справедливішою і якіснішою для всіх. Вчасно відреагувати та покращити якість, де це необхідно.

Література:

Атестація учнів 4-х класів: відомо, як відбуватиметься оцінювання знань. URL : https://ua.korrespondent.net/ukraine/4817942-atestatsiia-uchniv-4-kh-klasiv-vidomo-yak-vidbuvatymetsia-otsinuivannia-znan **(дата звернення: 30.09.2025).**

1. Бабак С. ДПА. URL : https://t.me/SerhiiBabak/1104 (дата звернення: 28.09.2025).

2. Державна атестація у форматі ЗНО для 4-х класів стане обов'язковою з 2027 року. URL : https://kyiv24.news/news/derzhavna-atestacziya-u-formati-zno-dlya-4-h-klasiv-stane-obovyazkovoyu-z-2027-roku (дата звернення: 29.09.2025).

3. ЗНО у 4 класі замінять іншим: нардеп розкрив подробиці. URL : https:///tsn.ua/ukrayina/zno-u-4-klasi-zaminiat-inshym-nardep-rozkryv-podrobytsi-2917079.html (дата звернення: 29.09.2025).

4. Сила «книжки на ніч» або чому англійські діти читають краще, ніж українські. URL: https://golosiiv. irc.org.ua/news/17-01-08-12-10-2023/ (дата звернення 30.09.2025).

5. Сіткар В.І., Сіткар С.В. Технологія усвідомленого читання PIRLS як фундамент покращення результатів PISA українських підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості* : щоквартальний науково-методичний журнал / В.В. Бондаренко (голов. ред.) та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2024. № 1 (92), І квартал. С. 49-57.

6. 15 форм читання на уроках у початкових класах. URL: : https://osvitanova.com.ua/posts/5676-15-form-chytannia-na-urokakh-u-pochatkovykh-klasakh (дата звернення: 30.09.2025)

INTEGRATION OF GAMIFICATION AND VIDEO GAMES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A RESPONSE TO THE DIGITAL CHALLENGES OF MODERNITY

Slabodukh Viktor
Laboratory assistant, International Center for Culture and Development West Ukrainian National University, viktorsocio@gmail.com

Problem statement. The digitalization of society and the growing popularity of interactive technologies have transformed traditional approaches to education. One of the key issues in modern language pedagogy is finding effective methods to increase students' motivation to study foreign languages under conditions of information overload and reduced attention spans. In this context, gamification and the use of video games emerge as innovative pedagogical technologies that not only actualize the learning process but also foster the development of new cognitive and communicative skills.

Analysis of recent research. The phenomenon of gamification has been explored in the works of K. Werbach and D. Hunter, who define it as the transfer of game mechanics into non-game contexts [3]. The potential of video games in foreign language learning has been discussed by J. Gee [2], who highlights the educational value of game environments, and O. Pometun and L. Pyrozhenko [4], who emphasize interactive technologies in contemporary education. However, insufficient attention has been paid to the adaptation of game-based strategies to the specific needs of higher education in philology, as well as to the integration of gamification with the development of critical thinking.

Purpose of the study. The purpose of this paper is to outline the pedagogical potential of gamification and video games in foreign language learning and to determine their role as a response to the digital challenges of modernity.

Main body. Gamification involves the use of mechanics such as points, rankings, levels, badges, narratives, and competition. Their integration into the language learning process enhances motivation, creates a sense of achievement, and stimulates intrinsic interest. A notable example was the Duolingo platform, which combined gamified elements with repeated exercises.

Video games, especially multiplayer ones (e.g., Minecraft Education Edition or World of Warcraft), provide authentic communicative situations in which students must use a foreign language as a tool for interaction. This approach corresponds to the socio-cognitive learning theory [1], which stresses the importance of collaboration and observational learning.

The use of video games in philological education addresses several challenges:

- motivational (increasing interest in learning);
- cognitive (developing critical thinking and intercultural competence);

- social (fostering communicative soft skills and collaboration).

Conclusions and prospects. The integration of gamification and video games into foreign language learning is promising not only as a methodological tool but also as a response to global digital challenges. Future research should focus on designing methods that combine game-based and traditional approaches, analyzing the risks of gaming addiction, and developing ethical guidelines for the educational use of games.

References:

1. Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
2. Gee, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
3. Werbach, K., & Hunter, D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004.

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Собчак Л.М.
практичний психолог
Тернопільського вищого професійного училища №4 імені Михайла Паращука
Lariska_N@ukr.net

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні умови воєнного стану в Україні суттєво вплинули на всі сфери життя суспільства, зокрема й на освітню галузь. Педагогічні працівники опинилися у складних соціально-психологічних обставинах: підвищене навантаження, необхідність працювати в умовах невизначеності, тривоги, часто – під загрозою життю. Водночас вони намагаються залишатися носіями стабільності й підтримки для здобувачів освіти та їхніх батьків. Це актуалізує потребу у забезпеченні психосоціальної підтримки педагога як запоруки збереження його професійної ефективності, емоційного благополуччя та психічного здоров'я.

Таким чином, проблема психосоціальної підтримки педагогів має як практичне, так і наукове значення, оскільки пов'язана з розробкою ефективних методів психологічної допомоги, адаптації до екстремальних умов та збереження кадрового потенціалу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання психосоціальної підтримки педагогів досліджували як зарубіжні, так і українські вчені. У роботах А. Маслоу, К. Роджерса, А. Бандури розглядається значення психологічної безпеки та соціальної підтримки для збереження ефективності професійної діяльності. Українські науковці (О.Савченко, Л.Карамушка, Н.Чепелєва, Т.Титаренко) підкреслюють важливість формування внутрішніх ресурсів педагога, розвитку емоційної стійкості та навичок саморегуляції. Дослідження останніх років, здійснені за підтримки ЮНІСЕФ, МОЗ України та міжнародних гуманітарних організацій, акцентують увагу на створенні програм психосоціальної підтримки освітян. Водночас недостатньо дослідженими залишаються практичні механізми інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес у воєнний час. Саме цим аспектам присвячено дану статтю.

Метою роботи є визначення основних напрямів і форм психосоціальної підтримки педагогів в умовах воєнного стану, а також узагальнення практичних підходів до збереження психологічного благополуччя педагогічних працівників.

Завдання:

1. Проаналізувати особливості впливу воєнного стану на психоемоційний стан педагогів.

2. Окреслити форми і методи психосоціальної підтримки.

3. Запропонувати практичні рекомендації для організації психологічної допомоги в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На нашу думку, психосоціальна підтримка педагога повинна містити декілька ключових аспектів:

1. Вплив воєнного стану на психоемоційне благополуччя педагога. Педагоги стикаються з низкою викликів: хронічна тривога, втрати, невизначеність майбутнього, зростання навантаження через перехід на дистанційні чи змішані форми навчання, психологічний тиск, підвищена відповідальність за здобувачів освіти. Це спричиняє виснаження, емоційну нестабільність, зниження мотивації. Та попри все, педагоги намагаються залишатися стійкими, слугувати джерелом підтримки, стабільності та віри у майбутнє для своїх вихованців.

2. Основні напрями психосоціальної підтримки педагога: психологічна допомога (консультації, робота з тривожністю, майндфулнес-практики); соціальна підтримка (групи взаємодопомоги, співпраця з волонтерськими та громадськими організаціями, менторські програми); організаційна підтримка (гнучкий графік, зменшення навантаження); професійна підтримка (тренінги, підвищення кваліфікації).

3. Роль практичного психолога: діагностика, консультування, профілактика вигорання, допомога педагогам у роботі із здобувачами освіти, які зазнали психологічних травм.

4. Приклади практичних програм і методів: протоколи надання першої психологічної допомоги PFA (Psychological First Aid), короткі зустрічі підтримки, онлайн-групи підтримки, інтерактивні тренінги, методи саморегуляції та розвитку резильєнтності.

Висновки. 1. Психосоціальна підтримка педагогів у воєнний час є необхідною умовою їхнього професійного та особистісного благополуччя. 2. Комплексна система підтримки має поєднувати психологічні, соціальні та організаційні заходи. 3. Практичний психолог виступає ключовою фігурою у створенні безпечного освітнього середовища. 4. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку моделей інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес та вивчення ефективності програм допомоги.

Література:

1. Карамушка Л. М. Психічне здоров’я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ, 2022. 52с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730974/

2. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 368с.

3. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : методичний посібник для педагогів / С. Богданов, О. Залеська. К. : Пульсари, 2018. 76с.

4. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Навчально-методичний посібник. / Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Фляркoвська О. В., Харьківська Т. А. К., 2023. 149с.

5. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. К.: Главник, 2007. 144с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ДЛЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сорока О. В.
доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Sorokaolga175@gmail.com

Ядро сучасних компаній повинні складати команди однодумців, здатних ефективно реалізовувати проєкти, що відповідають складним соціальним викликам. Однією з найважливіших умов існування проєктних компаній є усвідомлений вибір ролей в команді її учасниками, їхня готовність і можливість якісно виконувати ці ролі. Досвід соціальних реформ в Україні показує, що такі команди здатні формуватися стихійно, але глобальність завдань вимагає державної, системної роботи з їх формування.

При командному підході до реалізації проєктів учасники отримують досвід виконання різних ролей у команді, що вимагає відповідної фахової підготовки. Така практика розширює тенденцію, що існувала до недавнього часу, – готувати тільки лідерів. Безсумнівно, для повноцінної роботи команді потрібні не тільки кваліфіковані лідери, а й кваліфіковані виконавці. Отже, підготовка майбутніх фахівців соціономічного профілю до виконання різних ролей у команді, отримання особистого досвіду їх виконання є сьогодні пріоритетним завданням для соціально-педагогічної науки.

Відповідно, необхідно створювати психолого-педагогічні умови для формування команд нового типу, здатних формувати нові соціальні технології, гнучко реагувати на зміни в соціально-економічній сфері суспільства. Одним із напрямів цієї роботи є створення наукових гуртків.

Визнаючи гуртковий рух як історично сформовану і мобільну форму навчання, відзначимо ефективність наукових гуртків у системі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, зокрема, соціальних працівників і психологів. Методика «практика майбутнього» – це об'єднання провідних носіїв проєктних технологій зі здобувачами вищої освіти в рамках наукового гуртка. Спільна діяльність дозволяє їм конструювати нові інноваційні технології, які здатні змінювати реальність. Для повноцінної роботи наукового гуртка необхідна наявність таких учасників: носій практики майбутнього, наставник, власник освітньої платформи, стейкхолдер і агент розвитку.

Кожній позиції відповідають функції, що забезпечують результативну роботу наукового гуртка. Носій практики майбутнього – людина, яка займається власною практикою майбутнього. Він повинен володіти потенціалом для включення в свою практику

майбутнього студентів і відповідати за роботу з проблемою. Наставник організовує середовище інновацій для розвитку учасників гуртка, регулярно працює з ними, вчить аналізувати результати діяльності. Утримувач майданчика (середовища) – це організація, місце, простір, що забезпечують можливість регулярної роботи гуртка. Стейкхолдер – це особи та (або) організації, зацікавлені в результатах діяльності гуртка. Агент розвитку – це координатор дії всіх названих ролей, який пов'язує їх в єдину систему.

Відповідно, щоб сформувати команди, здатні реалізовувати «практики майбутнього» і створювати нові соціальні технології, необхідно формувати систему наставництва і адаптувати її до освітнього середовища ЗВО. При цьому наставник повинен добре володіти предметною галуззю, мати особистий досвід роботи в кожній ролі в команді. Дана проблематика робить актуальною проблему підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, майбутніх психологів і соціальних працівників, до формування команд для проєктної діяльності.

У переліку компетентностей, якими повинен володіти випускник магістратури за спеціальністю І 10 «Соціальна робота та консультування», орієнтирами, що акцентовані на командоутворення, є такі з них: «ЗК 2. Здатність розробляти і управляти проєктами; ЗК 10. Здатність працювати в команді; ФК 15. Здатність до розроблення, апробації та втілення соціальних проектів і технологій» [1, с. 10–11]. Окрім цього, перераховані компетентності спрямовані на вирішення професійних завдань, пов'язаних з проєктною діяльністю. Її найважливішим етапом є формування команд студентів для проєктної діяльності, що передбачає підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання в команді різних ролей – командоутворення.

Згідно з визначенням, «командоутворення» (team building) – термін, що застосовується до широкого діапазону дій, загальною метою яких є підвищення ефективності команди [2]. В розподілі ролей у команді повинні бути: виконавець, координатор, організатор, генератор, шукач, математик, командний «гравець» і фахівець [2]. При цьому, Р. Беблін зазначав, що необхідно дотримуватися принципу «оптимального балансу у виконанні функціональних і командних ролей усіма членами команди» [2].

Отримання досвіду роботи в кожній ролі передбачає використання активних форм навчання, спрямованих на розвиток професійних навичок і особистісних якостей виконавця, координатора, організатора (керівника), генератора, шукача. Для цього можна використовувати квести, різні види ігор, особисті портфоліо, тренінгові технології тощо.

Для отримання такого особистого досвіду необхідно без зміни традиційної структури навчання в магістратурі ввести в зміст освітньої компоненти «Проєктний менеджмент» практико-орієнтовані завдання, спрямовані на командну роботу. При виконанні практико-

орієнтованих завдань кожен здобувач вищої освіти повинен виконувати тільки одну роль. У процесі виконання всіх практико-орієнтованих завдань магістрант отримує досвід виконання різних ролей.

Підбір практикоорієнтованих форм і методів навчання в ЗВО, спрямованих на формування у майбутніх фахівців соціономічного профілю принципів наставництва і командоутворення, дасть змогу сформувати нові педагогічні траєкторії і забезпечити формування професійно компетентності.

Література:

1. Освітньо-професійна програма «Соціальне адміністрування у громаді» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю І 10 Соціальна робота та консультування галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення. Тернопіль, 2005. 25 с. URL : https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta %20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/magistr/fpp/%D0%8610_2025.pdf
2. Belbin R. M. Management Teams: Why They Succeed Or Fail. Routledge, 2010. 193 p.

УПРОВАДЖУЄМО ПРОФІЛЬНУ ОСВІТУ: ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Сотніченко І.І.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти та технологій КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», м. Біла Церква, Україна, sotirina2020@gmail.com

У сучасних умовах дедалі стає очевидним, що смислом і основним показником прогресу людства є розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей.

В. Кремень

В Україні триває реформа «Нова українська школа». Невід'ємним складником цієї реформи є упровадження профільної освіти в старший школі – третьому ступені повної загальної середньої освіти. «Організувати ефективну профільну школу – одне з пріоритетних завдань української освітньої спільноти». [5]

Серед умов ефективного впровадження профільної освіти центральне місце належить забезпеченню кваліфікованими педагогічними кадрами, готовими відповідати на виклики суспільства та його вимоги, працювати в нових умовах, реалізовувати індивідуалізацію та диференціацію навчання, індивідуальні освітні траєкторії: «Освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів» [3].

Проблема профільного навчання в різних її аспектах незмінно знаходиться в центрі уваги вітчизняних науковців. В умовах підготовки до реалізації Концепції нової української школи на третьому рівні повної загальної середньої освіти інтерес до проблеми посилився: Л. Ващенко, Т. Засєкіна, В. Кремень, О. Ляшенко, Р. Шаламов, Р. Шиян та інші. Тематика профільної освіти у сфері наших наукових інтересів вже багато років.

Реалізація завдань профільної освіти покладається, насамперед, на педагогів-практиків. «Замало зробити державний стандарт, осучаснити зміст навчальних програм чи оновити освітнє середовище, хоча все це, без сумніву, дуже важливо. Але найголовніше – це вчитель і його підготовка» [2].

Обов'язковою умовою і важливою передумовою успішного виконання діяльності є готовність до її здійснення. Готовність вчителя до реалізації завдань профільної освіти – одна з вирішальних умов і обов'язкова передумова ефективного її впровадження. Як зазначають науковці, готовність не є природженою якістю, а формується і розвивається у процесі набуття досвіду людиною. Саме з виявлення рівня готовності до профільного навчання старшокласників як суб'єктивного стану особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності, розпочиналася

експериментальна частина нашого дисертаційного дослідження [4]. Анкетування передбачало оцінку власного рівня готовності. (рис.1)

Реформування системи освіти в Україні, сім років діяльності нової української школи внесли багато змін в професійну практику педагогів: дитиноцентрична модель освіти, нові підходи до організації освітнього процесу, орієнтація на учня, педагогіка партнерства, виховання на цінностях тощо [3]. Як змінився вчитель? Ми запропонували аналогічну анкету для вчителів нової української школи. Результати опитування подано в діаграмах (рис.1).

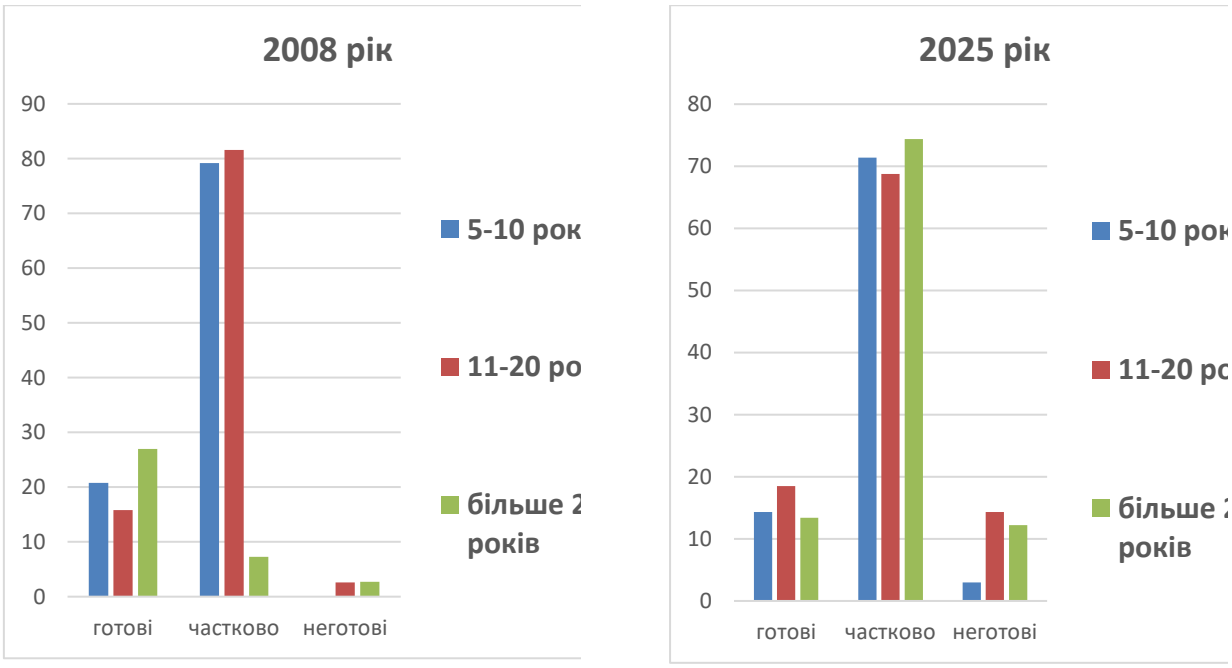


Рис.1 Готовність учителів до профільного навчання

Порівняльних аналіз представлених результатів дає можливість зробити висновок, що кількість вчителів, які вважають себе готовими до реалізації завдань профільного навчання зменшилася (з 20% до 15%). Переважна кількість педагогів (72%), як і в попередньому дослідженні (78%) , визначили свій ступінь готовності як частковий. Повну неготовність відзначили 13% вчителів, що значно більше за попередні данні (1,8%). Вважаємо за необхідне відмітити той факт, що частка педагогів з повним рівнем готовності є найменшою серед досвідчених учителів, педагогічний стаж яких більше 20 років. Також саме серед цієї категорії учителів найбільше тих, хто вважає себе неготовим.

На нашу думку такі результати (в загальних показниках) можна пояснити зростанням вимог до вчителя нової української школи як з боку суспільства, так і від замовників освіти, що розуміється і приймається самими педагогами-практиками, і особливо досвідченими. Профільному ліцею потрібна вмотивована, творча, креативна особистість педагога, який готовий до якісних змін у своїй професійній діяльності: учитель-мотиватор, учитель-

фахівець, учитель-професіонал, учитель-партнер, учитель-інноватор, учитель-психолог, учитель, що вміє проектувати і реалізувати індивідуальні освітні траєкторії учнів.

Висновок: Профільне навчання на завершальному етапі загальної середньої освіти – вимога часу, що відповідає положенням міжнародних стандартів середньої освіти та загальній тенденції розвитку старшої школи у провідних країнах світу. Становлення і поступ профільного навчання, яке має забезпечити нову якість освіти, варіативність та особистісну орієнтованість освітнього процесу, підготувати учнів до вибору професії і подальшого навчання, можливе за умови відповідного кадрового забезпечення.

Приймаючи ідею профільної освіти як вимогу часу 85% вчителів-практиків визначають рівень своєї готовності до профільного навчання старшокласників як частковий або визнають свою неготовність. Підготовка вчителя до профільного навчання старшокласників має стати важливою складовою його неперервного професійного розвитку. Часу у нас залишилося мало.

Література:

1. Кремень В.Г. Нові вимоги до людини і освіти**.** *Народна освіта.* 2007. № 1. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/ 1kremen/ 1kremen.htm
2. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчительству? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України / О.Елькін, О.Марущенко, О.Масалітіна, І.Міньковська. — Х.: Вид-во «Дім Реклами», 2019. — 120 с. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/df4ebb_efe324089d574e64af64918b415015cd.pdf
3. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи URL: http://mon.gov.ua/Новини% 202016/12/05/konczepcziya.pdf
4. Сотніченко І.І. Підготовка вчителів природничих дисциплін до профільного навчання старшокласників в системі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009.261 с.
5. Як запровадити профільну освіту не “для галочки”, а для учнів. URL: https://nus.org.ua/2020/06/04/yak-zaprovadyty-profilnu-osvitu-ne-dlya-galochky-a-dlya-uchniv/

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Стандрет Г. Н.
асистент вчителя ТЗЗСО №26 ім Д. Заплітного керівник гуртка-методист ТМР «Станція юних техніків», halyastandret@gmail.com

Актуальність проблеми. Сьогодні основною метою розвитку суспільства визначено повагу до різноманіття, ідею толерантності, що могло би забезпечити повноцінну інтеграцію усіх верств населення у соціум, зокрема, й дітей з особливими потребами

Інклюзивна освіта є ключовим чинником забезпечення рівних прав та можливостей для дітей з особливими освітніми потребами (ОПН). Україна, як і більшість європейських держав, активно впроваджує інклюзивні підходи у шкільну практику. Водночас залишається низка проблем: недостатня готовність педагогів до роботи в умовах інклюзії, відсутність цілісної системи методичного забезпечення, труднощі у міжпрофесійній співпраці. Тому дослідження діяльності педагога в інклюзивному середовищі має вагоме практичне значення, адже від професійності вчителя залежить успішність інтеграції дитини в освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інклюзивної освіти розкрито у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників. Т. Бут і М. Ейнскоу (Booth, Ainscow, 2002) запропонували концепцію *Index for Inclusion*, що стала основою для розробки шкільних програм інклюзії. У працях Л. Флоріан (Florian, 2014), Т. Лоремана (Loreman, 2010) наголошено на необхідності формування у педагогів професійних та комунікативних компетентностей для роботи з різноманітними учнівськими колективами. В Україні проблеми інклюзивного навчання відображено у дослідженнях сучасних педагогів і психологів (Гаврилюк, 2019; Колупаєва, 2020). Водночас недостатньо розробленими залишаються питання практичної діяльності педагога в умовах інклюзії: методичні інструменти, організаційні моделі, міжпрофесійна взаємодія.

Проте, незважаючи на численні дослідження, ця проблема не втрачає актуальності в умовах освітньої системи України. У зв'язку з цим **метою** статті є проаналізувати особливості професійної діяльності педагога в умовах інклюзивного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне розуміння організації освіти дітей з особливими потребами дає змогу вважати спеціальну підготовку педагога обов'язковим складником освітнього процесу. Невід'ємним аспектом професійної компетентності педагога є спеціальні психолого-педагогічні, анатомо-фізіологічні знання, уміння та навички, особистісні риси, стратегії поведінки, стереотипи й установки, які дають змогу впроваджувати та застосовувати ефективні педагогічні освітні технології для усіх категорій дітей з особливими потребами [5].

Сьогодні в Україні як законодавство, так і суспільна й педагогічна думка щодо освіти таких дітей зазнали позитивних змін, проте навчально-методичне забезпечення інклюзивного навчання ще потребує вдосконалення та модернізації, так само, як і підготовка відповідних фахівців [4].

В умовах інклюзивної освіти особлива роль відводиться педагогу, оскільки ефективність навчального процесу буде залежати саме від його здатності пристосуватися до нових вимог та середовища, від прагнення зробити власний внесок у педагогічний процес, його розвиток і покращення. Готовність стати учасником інклюзивного процесу полягає не тільки в наявності відповідних методичних матеріалів, матеріальної бази, а й у психологічній готовності педагога до роботи з дітьми з особливими потребами [1].

Крім того, інклюзивна освіта передбачає, що вчителі, задіяні в її реалізації, мають володіти широкими знаннями про розвиток дітей з особливими освітніми потребами, вміти реалізовувати корекційні заходи в умовах загальноосвітньої школи [3].

Крім того, для успішної роботи в умовах інклюзивного освітнього простору педагоги мають володіти і достатнім рівнем знань та навичками роботи з дорослими, а також певним рівнем умінь спілкуватися, домовлятися, взаємодіяти із сім'ями і долати конфлікти, зменшувати психологічну відстань між батьками і вчителем [2].

Вчителі інклюзивних освітніх закладів повинні бути компетентними у тому, що сьогодні інклюзивний процес має здійснюватися диференційовано за індивідуальними планами, посильними для дітей, за умови кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Крім учителя, у навчальному процесі активну участь має брати асистент вчителя, до компетенції якого повинне бути включене і володіння корекційно-компенсаторними технологіями. Він має здійснювати превентивне та корекційне забезпечення освітніх послуг спільно з усіма фахівцями мультидисциплінарної команди. Склад такої команди залежить від особистості дитини та її психолого-педагогічних особливостей. Учасники команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізовують їх разом із дитиною, за потреби залучають фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також постійно підвищують кваліфікацію [4].

З метою створення кращих умов для процесу навчання і виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі, учителям у процесі роботи слід постійно співпрацювати з батьками, враховувати їхні побажання і рекомендації [2].

Слід зазначити, що в інклюзивному освітньому закладі співпраця педагогів має поширюватися не тільки на батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й на батьків здорових дітей. Завдяки консультуванню і бесідам з батьками здорових дітей з'являється можливість сформувати толерантне ставлення до дітей з особливими потребами, здатність сприймати їх як рівноцінних членів соціуму, оскільки саме низький рівень

розуміння сутності інклюзивної освіти спричиняє викривлення ідеї соціалізації. Таким способом можна спростувати побоювання батьків здорових дітей, які пов'язані з особистими упередженнями щодо окремих порушень, сформувати високий рівень обізнаності і розуміння суті та завдань інклюзивної освіти, навчити відрізняти інклюзивну та спеціальну освіту [2].

Висновки. Отже, роль педагога в реалізації інклюзивної освіти є надзвичайно вагомою, адже соціалізовані діти з особливими потребами уже з ранніх років мають змогу стати повноцінними учасниками суспільства. Для ефективного виконання професійних функцій в інклюзивному освітньому просторі педагог має володіти знаннями про специфіку розвитку дітей з особливими освітніми потребами, правила роботи з дітьми та дорослими учасниками освітнього процесу, бути здатними працювати в команді з іншими фахівцями, а також адаптувати навчальні програми під потреби дитини і надавати їй необхідну допомогу у навчанні. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у дослідженні психологічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього закладу.

Література:

1. Бабакова О.С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Педагогіка здоров'я:* збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 625-626.

2. Бородіна О.С. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин «педагоги-батьки» в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогіка здоров'я:* збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 629.

3. Васильєва К.І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. *Педагогіка здоров'я:* збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції / За заг. ред. проф. О.М. Микитюка. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. С. 259, 262, 264.

4. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 28. С. 119-123.

5. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. *Освітній простір України*. 2015. Вип. 6. С. 100-104.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНАЛІТИЧНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сташків О. Д.
доктор філософії з хімії, голова циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»
olgastashkiv@ukr.net

Інклюзивне навчання посідає особливе місце серед соціально-педагогічних інновацій на сучасному етапі розвитку української освіти. Інклюзивна освіта дає змогу людям з особливими освітніми потребами утілити свої законні права на навчання на всіх рівнях [1]. Впровадження та розвиток інклюзії у закладах вищої освіти сприяє розширенню доступності вищої освіти, забезпеченню поваги до прав людини, гармонійному розвитку здобувачів вищої освіти, їх повному та ефективному залученні та включенні до суспільства [2; 3].

У 1998 році у Львівському державному медичному коледжі імені Андрея Крупинського (тепер КЗВО ЛОР «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського») вперше в Україні здійснено набір студентів з порушеннями слуху на спеціальність «Лабораторна діагностика», і вже 98 осіб отримали дипломи лаборантів. Для людей з порушеннями слуху професія лаборанта медицини є цілком можливою, оскільки вона не вимагає значного слухового сприйняття, а здебільшого зосереджена на аналізі біологічних зразків (кров, сеча, тканина тощо) та роботі з обладнанням (мікроскопи, аналізатори) у лабораторних умовах. Це вимагає мінімального або відсутнього прямого спілкування з пацієнтами, що усуває основний бар'єр, який може виникнути через порушення слуху в інших медичних професіях. У процесі навчання студентам з інвалідністю необхідно набути «м'яких навичок» і професійних компетентностей для конкурентноспроможності на ринку праці.

Вивчення дисципліни «Аналітична хімія» є важливим для підготовки медичного лаборанта, оскільки його робота тісно пов'язана з дослідженнями, що ґрунтуються на методах якісного і кількісного аналізу. Перед викладачами аналітичної хімії постала проблема адаптації навчальних матеріалів та методів навчання до потреб та можливостей студентів з інвалідністю. Більша частина студентів з порушеннями слуху мають досить слабкі базові знання з загальноосвітнього курсу хімії, тому на початкових етапах навчання доцільно зосередитися на важливих поняттях, необхідних для вивчення аналітичної хімії.

Для успішного викладання аналітичної хімії студентам із порушенням слуху необхідно, щоб навчання було повністю візуальним, тактильним та письмовим, усі складні лабораторні дослідження та теорія повинні бути максимально доступними та зрозумілими, незалежно від здатності сприймати інформацію на слух. На заняттях обов'язково присутній кваліфікований перекладач жестової мови. Однак, бувають студенти, які не достатньо добре або зовсім не володіють жестовою мовою, а використовують читання з губ. У таких випадках викладачу

слід говорити повільно, чітко та без сторонніх предметів біля обличчя. Сурдоперекладач за можливості використовує жести, узгоджені з хімічною термінологією. Якщо відповідних жестів не існує, викладач записує нові терміни на дошці або слайдах.

Аналітична хімія багато в чому базується на спостереженні (зміна кольору, осадження, виділення газу, поява запаху), що є перевагою. Однак, усі концепції, схеми, формули, рівняння, графіки та алгоритми мають бути максимально візуалізовані та доступні на екрані або надруковані.

Викладачами аналітичної хімії розроблені робочі зошити для практичних занять, у яких є мінімум тексту, але більше графічного матеріалу. До лабораторних робіт подано покрокові ілюстровані інструкції у чітко структурованому вигляді. Перед виконання лабораторних робіт студенти мають можливість переглянути відеоролики з демонстрацією експериментів, лабораторних технік та роботи приладів, які мають субтитри або супроводжуються жестовою мовою.

Усі звукові сигнали (тривоги, закінчення реакції та ін.) у лабораторії дублюються візуальними попередженнями. Перед початком експерименту викладач письмово переконується, що студент зрозумів мету, хід роботи та заходи безпеки.

Закріплення вивченого матеріалу та оцінювання відбувається за допомогою тестів, заповнення таблиць, схем та інших письмових завдань. Усне опитування використовується мінімально.

Таким чином, викладання аналітичної хімії студентам із порушеннями слуху вимагає системного та комплексного інклюзивного підходу, що виходить за межі стандартних педагогічних методів. Необхідно максимально використовувати візуальну інформацію, надавати достатньо практичного досвіду через виконання лабораторних робіт, а також забезпечувати ефективну, зрозумілу комунікацію за допомогою сурдоперекладача і письмових текстів.

Література:

1. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2021, 2(3). С. 151–157.
2. Шелудченко Л., Мартинова С., Комарніцький С., Фірман Ю. Інклюзивне освітнє середовище у закладах вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2024, 25(1). С. 138-146.
3. Сташків Н. В., Каркавчук Н. З. Елементи організації інклюзивного навчання при вивченні хімії в закладах фахової передвищої освіти. *Сучасні тенденції навчання хімії: матеріали XI Міжнародної конференції.* Львів. 22.03.2025. С. 21.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стойка О.Я.
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua

Неперервна освіта виступає однією з ключових передумов професійного розвитку та конкурентоспроможності фахівця в умовах глобалізації. Для вищої школи інтеграція цифрових технологій у навчальний процес означає не лише оновлення інфраструктури, а й трансформацію освітньої парадигми, яка орієнтується на гнучкість, мобільність і персоналізацію освітніх траєкторій. Цифровізація стала основним чинником інноваційних змін у системі підготовки та підвищення кваліфікації кадрів у XXI столітті [2, с.202].

У наукових працях В. Андрущенко, В. Байденко, О. Стойки відзначається зростаюча роль цифрових технологій у розвитку освіти, особливо в контексті неперервної освіти. Зокрема, дослідження ЮНЕСКО акцентують увагу на інтеграції цифрових ресурсів у формальну та неформальну освіту, а вітчизняні автори наголошують на потребі цифровізації підготовки майбутніх педагогів. Водночас залишаються недостатньо опрацьованими питання подолання цифрового розриву між регіонами, формування цифрової грамотності викладачів і студентів та забезпечення якості освіти в умовах віртуалізації.

Метою даного дослідження є проаналізувати роль цифрових технологій у системі неперервної освіти, виявити ключові виклики та окреслити перспективи їх впровадження у вищій школі.

Концепція неперервної освіти передбачає безперервне здобуття знань протягом усього життя людини. Цифрові технології забезпечують можливість реалізувати цю ідею завдяки широкому спектру онлайн-ресурсів: масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), освітніх платформ, віртуальних бібліотек і хмарних сервісів [4]. У закладах вищої освіти (ЗВО) цифровізація сприяє:

– розвитку дистанційних і змішаних форм навчання;

– підвищенню доступності навчальних матеріалів;

– розширенню академічної мобільності студентів і викладачів [6].

Таким чином, цифрові інструменти стають фундаментом сучасної системи неперервної освіти, дозволяючи інтегрувати формальну, неформальну та інформальну освіту [5].

Попри очевидні переваги, процес цифровізації вищої освіти супроводжується низкою проблем:

– Технічні та інфраструктурні обмеження. Не всі ЗВО мають достатньо ресурсів для повноцінного впровадження цифрових технологій [2, с. 154].

– Нерівний доступ до цифрових ресурсів. Проблема цифрового розриву особливо актуальна для студентів із віддалених регіонів [1, с. 9].

– Недостатня цифрова грамотність викладачів і студентів. Часто освітній процес гальмується через брак компетенцій у використанні цифрових інструментів [3, с. 215].

– Ризики зниження якості навчального процесу. Надмірна віртуалізація може призвести до зменшення міжособистісної взаємодії та зниження рівня критичного мислення [5, с. 87].

Таким чином, цифрова трансформація потребує не лише технічного, а й педагогічного та методологічного забезпечення.

Подальший розвиток цифрової освіти у вищій школі можливий за кількома напрямами:

– Гнучкі формати навчання. Поширення дистанційних і змішаних форм сприяє залученню більшої кількості здобувачів [6].

– Штучний інтелект і адаптивні системи навчання. Вони дозволяють персоналізувати освітні траєкторії, враховуючи рівень підготовки, потреби й стиль навчання студента [5].

– Розвиток цифрових компетентностей. Викладачі повинні проходити системні програми підвищення кваліфікації, орієнтовані на оволодіння новими цифровими інструментами [3, с. 359].

– Міжнародна інтеграція. Використання міжнародних платформ (Coursera, edX, FutureLearn) сприяє академічній мобільності та обміну найкращими практиками [4; 6].

Таким чином, перспективи цифровізації неперервної освіти безпосередньо пов’язані з підвищенням її якості та конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

У світовій практиці цифрові освітні платформи (Khan Academy, Coursera, Udemy) довели свою ефективність у забезпеченні масового доступу до якісних знань [4]. В Україні позитивним прикладом є платформа Prometheus, яка пропонує курси провідних університетів, а також ініціатива «Дія.Цифрова освіта», спрямована на розвиток цифрової грамотності населення. У межах ЗВО активно впроваджуються системи дистанційного навчання Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, що дозволяє інтегрувати різні формати навчання [5].

Цифрові технології стають потужним чинником розвитку неперервної освіти у вищій школі. Вони відкривають нові можливості для персоналізації навчання, підвищення мобільності та доступності знань [6]. Водночас цифрова трансформація супроводжується низкою викликів, які вимагають комплексного вирішення – від інфраструктурного забезпечення до формування цифрових компетентностей [3, с. 361]. Перспективи розвитку

полягають у гармонійному поєднанні інноваційних цифрових технологій із традиційними педагогічними практиками, орієнтованими на якість освіти.

Література:

1. Андрущенко В. П. Якість освіти як стратегічний ресурс розвитку суспільства. *Вища освіта України.* 2021. № 2. С. 5–12.
2. Байденко В. І. Болонський процес: структурна реформа вищої освіти Європи. – Київ: Либідь, 2020. 368 с.
3. Стойка О. Я. Тенденції цифровізації підготовки вчителів в Республіці Польща, Угорщині та Україні: дис. … д-ра пед. наук. Київ, 2024. 566 с.
4. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p.
5. OECD. Digital Education Outlook 2023: Teaching in Diverse Settings. Paris: OECD Publishing, 2023. 194 p.
6. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. 32 p.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ПОТЕНЦІАЛ І РИЗИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Стрийвус Н.Б.
методист, в. о. завідувача відділу організаційно-методичної та інформаційно-видавничої діяльності ТОКІППО, n.stryivus@ippo.edu.te.ua

У сучасних умовах цифровізації суспільства технології штучного інтелекту стають потужним чинником трансформації системи освіти. ШІ відкриває нові можливості для персоналізації навчального процесу, аналітики освітніх результатів і підтримки педагогічних рішень [9]. Водночас інтеграція таких технологій супроводжується етичними, правовими та психологічними ризиками, що потребують усвідомленого ставлення з боку педагогів та управлінців освіти [13].

В контексті даної розвідки вважаємо за необхідне звернути увагу на таких ключових аспектах.

Потенціал використання ШІ в освітньому процесі. Використання ШІ в освіті має значний потенціал. Найбільш перспективними напрямами є:

- Персоналізація навчання. Алгоритми ШІ дозволяють адаптувати навчальні матеріали до рівня знань, темпу засвоєння та стилю мислення кожного учня.
- Інтелектуальні освітні платформи. Сучасні системи, зокрема ChatGPT, Coursera, Khan Academy, пропонують не лише доступ до контенту, а й інтерактивні інструменти для діалогу, аналізу та рефлексії.
- Автоматизація оцінювання. ШІ може виконувати перевірку тестів, есе, усних відповідей, що звільняє час педагога для творчої й аналітичної роботи.
- Підтримка педагогічного аналізу. ШІ здатен виявляти освітні тенденції, відстежувати динаміку успішності, прогнозувати ризики навчальних труднощів.

Таким чином, штучний інтелект стає інструментом підвищення ефективності освітнього процесу і розвитку педагогічного мислення.

Використання систем штучного інтелекту в освітньому середовищі сприяє переходу від уніфікованих методів навчання до індивідуалізованих освітніх траєкторій. Як зазначає С. Гриценко, впровадження ШІ дає змогу створювати «розумні» освітні середовища, де технології аналізують стиль навчання, темп засвоєння матеріалу та адаптують контент до потреб конкретного учня [2].

В українському освітньому контексті такі підходи активно розвиваються в межах цифрової освітньої платформи «Всеукраїнська школа онлайн», ініціатив МОН та програм розвитку цифрових компетентностей педагогів [4]. Використання систем аналітики даних

дозволяє підвищувати якість моніторингу успішності, прогнозувати ризики відставання та пропонувати індивідуальні рекомендації [11].

На світовому рівні значний внесок у дослідження потенціалу ШІ в освіті зробили Л. Дарлінг-Гаммонд, К. Крістіансен, Е. Холмс, Дж. Андерсон, які розглядають інтеграцію інтелектуальних систем як чинник педагогічних інновацій і розвитку критичного мислення [7, 9, 5].

Ризики та виклики застосування штучного інтелекту в освіті. Попри очевидні переваги, використання ШІ породжує нові ризики. Серед них:

- Етичні дилеми. Використання алгоритмів без розуміння їхньої природи може призвести до маніпуляцій, упередженості або порушення принципів академічної доброчесності.
- Загроза заміщення ролі педагога. Існує небезпека знецінення педагогічного досвіду, якщо технології сприйматимуться як основне джерело знань.
- Проблеми конфіденційності. Обробка персональних даних учнів і вчителів потребує чітких правових і технічних гарантій.
- Когнітивні ризики. Надмірна залежність від ШІ може знижувати критичне мислення, самостійність і здатність до рефлексії.
- Нерівність доступу. Не всі освітні установи мають рівні технічні ресурси для впровадження інтелектуальних систем [6].

Відтак це вимагає від освітян формування педагогічної культури, що включає в себе розвиток цифрової та медіаграмотності; усвідомлення етичних стандартів використання ШІ; формування інноваційного мислення, готовності до співпраці з технологіями; збереження людиноцентричного підходу до освіти.

Українські дослідники (Л. Ляхоцька, О. Касьянова, І. Шахіна) наголошують на необхідності формування етичної культури використання ШІ в освіті, що ґрунтується на принципах прозорості, підзвітності та довіри [3, 10].

Варто також враховувати виклики академічної доброчесності: автоматизація створення текстів і завдань ускладнює оцінювання реальних компетентностей учнів. У цьому контексті роль учителя полягає не лише в контролі, а й у розвитку критичного мислення та медіаграмотності [8].

Таким чином, для ефективного використання ШІ потрібна свідомість, критичне мислення та педагогічна відповідальність.

На думку Шнейдермана, лише у поєднанні технічних і гуманістичних принципів можлива побудова етичного освітнього середовища, у якому технології підсилюють, а не заміщують людську роль [12].

Педагогічний досвід України у використанні ШІ. Педагогічні експерименти з використанням елементів ШІ здійснюються у низці українських закладів освіти, зокрема в Київському університеті імені Б. Грінченка, Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, Українському католицькому університеті. Розробляються цифрові платформи для адаптивного навчання, чат-боти для підтримки студентів, системи автоматичного оцінювання [1].

Значний внесок у розвиток українського педагогічного досвіду зробили дослідження Т. Вакалюк, О. Спіріна, Н. Морзе, які вивчають питання цифрової компетентності та готовності педагогів до роботи з інтелектуальними технологіями [11].

Практичний досвід свідчить, що ефективність упровадження ШІ зростає, коли педагог виступає не лише користувачем, а й критичним аналітиком технології – здатним оцінювати її вплив на зміст освіти, мотивацію та особистісний розвиток учнів [7].

Отже, інтеграція штучного інтелекту в освіту України відкриває широкі можливості для інноваційного розвитку, проте потребує формування нової педагогічної культури, орієнтованої на етику, гуманізм і критичне мислення. ШІ має стати інструментом підтримки, а не заміщення педагога. Лише за умови поєднання технологічної та гуманітарної компетентності вчителя можна забезпечити збалансований розвиток освіти в цифрову епоху.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на формування етичних стандартів використання ШІ, розвиток професійної підготовки педагогів, а також створення методичних рекомендацій щодо поєднання технологій і гуманістичних цінностей у навчанні.

Література:

1. Вакалюк, Т., Морзе, Н., & Спірін, О. (2022). Використання технологій штучного інтелекту у вищій освіті України. *ІКТ в освіті, дослідженнях і промисловості*, **7**(2), 59–73.

2. Гриценко, С. (2021). Штучний інтелект як інструмент інноваційного розвитку освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, **84**(4), 13–25.

3. Ляхоцька, Л. (2023). Етичні аспекти використання штучного інтелекту в освіті. *Педагогічні науки: теорія і практика*, **2**(41), 45–56.

4. Міністерство освіти і науки України. (2022). Концепція розвитку цифрових компетентностей педагогічних працівників. Київ: МОН України. URL: https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

5. Anderson, J. (2020). AI Transforming Education: Towards Smart Learning Ecosystems. Springer.

6. Crawford, K. (2021). Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press.

7. Darling-Hammond, L. (2023). Teaching and Learning in the Age of Artificial Intelligence. Stanford: Learning Policy Institute.

8. Floridi, L. (2022). Ethics of Artificial Intelligence in Education. Oxford: Oxford University Press.

9. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

10. Kasyanova, O., & Shakhina, I. (2023). Pedagogical Readiness for AI-based Education in Ukraine. Education and Information Technologies, 28(5), 5123–5140.

11. Morze, N., Spirin, O., & Vakaluk, T. (2021). Digital Competence of Ukrainian Teachers: Challenges and Perspectives. Open Educational E-Environment of Modern University, 10, 68–80.

12. Shneiderman, B. (2020). Human-Centered AI. Oxford University Press.

13. UNESCO. (2023). AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO Publishing.

SUSTAINABLE EDUCATIONAL MANAGEMENT IN INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

Daria Suprun
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation the Faculty of the Humanities and Pedagogy
University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Darya7@ukr.net
Zhou Yi
Head of the Youth and Academic Work Department of the Faculty of Arts Hetao College
Bayannur, Inner Mongolia Autonomous Region, China

The European educational space promotes the idea of the knowledge triangle, which consists in the connection between the sustainability of education, research activities and technological innovations. The characteristic features of globalization in the field of education are the unification of knowledge, the general aspiration of the countries to achieve high level of sustainability in education quality. Education is a key determinant of economic results and world potential [2, p.45]. Globalization, despite the differences in its assessment, is an objective reality, requiring national higher education systems to have a new target orientation, which takes into account the needs for international solidarity regarding the values of universal ethics. At the same time, an important condition for the integration of Ukrainian higher education into the world educational space should be the preservation of national experience, traditions, strengthening and development of its undeniable advantages, which, first of all, include the scientific and fundamental nature.

The implementation of inclusive education should take place taking into account the following main components of the basis of sustainability: *idea, strategy, result*. This consolidation implements the achievements of inclusion, both social and in the field of education management, popularization of advanced innovative experience in providing high-quality general social and educational services to persons with special educational needs; exchange of experience in psychological, pedagogical and social support in creating a sustainable inclusive environment [3,p.32].

The above-mentioned trends determine the demand for a proven training strategy in the field of inclusive education and the development of a concept, model and pedagogical and psychological, social and cultural conditions for the professional training of a specialist capable of providing qualified assistance to persons with physical disabilities in the context of the implementation of inclusive education. Mastering foreign experience in the field of inclusive education is one of the tasks of sustainable education management under the conditions of European integration.

The higher education system of Ukraine is in a state of reform and determination of ways of transformation and improvement of all stages of training of specialists of high professional level.

That is, educational management should be more innovative, far-sighted and responsible for sustainable results [7, p.49]. Innovative reform of the national system of higher education should be aimed at increasing the competitiveness of educational institutions, which, in turn, would provide the country's economy with specialists capable of implementing innovative technologies in all spheres of public life. Thus, under inclusive education reforming in Ukraine, on the one hand, the priorities of preserving the cultural heritage of the Ukrainian education system should be taken into account, and on the other hand, the tasks of improving international cooperation, mobility, employment of graduates from Ukraine in the European or international space, international competitiveness of higher educational institutions [5; 6, p.10].

Achieving a competitive sustainable quality of national educational management in the context of civilizational changes is now becoming a priority for the modernization of education in Ukraine [1, p.169]. The process of training future specialists should be carried out in a new personality-oriented paradigm, where it will be possible to actualize professionally important personal qualities, and which will be focused on the formation of professional competence, which involves the creation of a system of professional skills of professional culture, professional reflection, self-management and management of professional activities, which will allow achieving professional success, self-realization, professional self-fulfillment. The analysis of the processes of globalization, variability, competition, which are increasingly asserting in the world, oblige us to increase research efforts to understand the role of educational managemant in the formation of a personality adequate to the innovative type of social progress, *an innovative personality* [4, p.15]. Therefore, achieving a competitive quality of national educational management in the context of social cohesion is becoming a priority for the modernization of inclusive education in Ukraine.

References*:*

1. Iatsyshyn, A., Atamanyuk, S. Knowledge Management in the Context of Digital Transformation of Education and Science in Ukraine: Challenges in Professional Training *Digital Technologies in Education* Selected Cases *Springer Cham, Switzerland AG 2024* 28 2024 pp 165–184 https://doi.org/10.1007/978-3-031-57422-1_12 URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-57422-1 (last accessed: 2024/10/16).

2. Okhrimenko, I. & Sprynchuk, S. Future psychologists' readiness to work in conditions of social cohesion in education. International Journal of Applied Exercise Physiology, 9(9), 2021 40-48. URL: http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/1137 (last accessed: 2024/10/16).

3. Sheremet, M. Motivation development of mental health preservation of specialists in the field of special and inclusive education: european practices *Pol Merkur Lek, ALUNA Publishing House* 1, (JAN-FEB), 2023, pp.30-34 https://doi.org/10.36740/Merkur202301104

4. Sopivnyk, R. I. Sopivnyk, D. Suprun, T. Hryhorenko. *Social leadership and team building.* Kyiv: NULES. 2023 URL: https://dglib.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bc90a611-0bce-472e-8d46-017892b1f745/content (last accessed: 2024/10/16).

5. Suprun, D. The Future Psychologists' Motivation to Work in the System of Inclusive Education International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), Volume-8 Issue-4S, November 2019 https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v8i4S/D10081184S19.pdf

6. Suprun, D. Psychology of Management: Kyiv.:NPDU, 2022 345p.

7. Suprun, D. Griban, G., Nikulochkina, O., Varetska O., Formation of the Primary School Teachers' Information Competency in Postgraduate Education. Postmodern Openings, 11(3), 41-72. URL: https://doi.org/10.18662/po/11.3/199

ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ – СУЧАСНИЙ ТРЕНД В ОСВІТІ

Таєнчук О.
майстер виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж», anna.chekrygina@gmail.com

Дистанційне навчання стало зручним під час пандемії та незамінним після повномасштабного вторгнення Росії. В умовах воєнного стану в Україні заклад загальної середньої освіти стає осередком, який дає змогу дітям отримувати не лише знання, але й психологічну підтримку, не втрачати відчуття приналежності до спільноти.

На сучасному етапі відбуваються кардинальні зміни в способах поширення та використання інформації, що зумовлюють еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню дистанційного навчання як одного із напрямків реформування освітньої системи України.

Організація ефективного дистанційного або змішаного навчання, адаптація освітньої політики до вимог сьогодення, посилення фінансового забезпечення закладів освіти, модернізація їхньої матеріально-технічної бази – це ті питання, які мають бути вирішені в закладах освіти. Сьогодні вкрай актуальним є застосування педагогічних практик, що дозволяють поєднати різні формати навчання, насамперед – поєднання форматів очного навчання з різними форматами електронного навчання (асинхронного або синхронного). Саме таке навчання називається змішаним [2]. При цьому потрібно підкреслити, що в будь-якому випадку педагог має готувати й розміщувати матеріали на освітній платформі (освітній сайт, блог, хмарні сервіси тощо), що забезпечить персоналізований доступ усіх учасників освітнього процесу для виконання своїх освітніх ролей та професійних завдань.

Така освітня платформа (або програмний застосунок), яку також називають LMS (Learning Management System, система управління навчанням) призначена для інтеграції цифрових інструментів навчання, а також адміністрування, управління та поширення навчальних програм, формування аналітики звітності процесу навчання. Метою застосування освітньої платформи є організація такої взаємодії учасників освітнього процесу з навчальним контентом і між собою, яка дозволить досягти освітньої мети.

Основні форми організації онлайн-навчання: *Відео-конференція* – це конференція в режимі реального часу, що проводиться в онлайн-форматі. Вона проводиться у визначений день і час. Це один із сучасних способів зв'язку, який дозволяє проводити заняття, коли учні та педагог перебувають на відстані. Вони можуть бачити одне одного, педагог має можливість супроводжувати лекцію наочним матеріалом.

Форум – це ресурс із можливістю створення окремих груп за темами для обговорення. Програмне забезпечення для форумів дозволяє приєднувати файли. Кілька форумів можна

об’єднати в один більший. Наприклад, під час роботи малої групи учнів над проєктом створюються форуми для кожної окремої групи для спілкування під час дослідження поставленого для групи завдання, потім – обговорюється загальна проблема проєкту спільно, із залученням усіх учасників освітнього процесу (відео конференція).

Чат – це засіб для спілкування в режимі реального часу, засіб оперативної комунікації людей через інтернет. Є кілька різновидів чатів: текстовий, голосовий, аудіо-, відеочат. Соціальні мережі, служби обміну миттєвими повідомленнями та мобільні додатки, наприклад, Viber, дозволяють створювати чати та вести обговорення тем, завдань, проблем, інформації.

Блог, сайт – це форма спілкування, де право на публікацію належить одній особі чи групі людей. Автор розміщує на персональному освітньому вебресурсів допис і надає можливість іншим читати та коментувати допис.

Електронна пошта – це сервіс для обміну повідомленнями як у форматі звичайних текстів, так і в інших формах (графічній, звуковій, відео).

Серед широкого розмаїття соціальних мережевих сервісів особливу увагу слід приділити додаткам Google. Адже Google – це одна з найпопулярніших компаній у світі, що надає користувачам інтернету велику кількість продуктів, сервісів та послуг, серед яких більшість можна застосовувати для організації освітнього процесу.

Перевагами застосування додатків Google для організації освітнього процесу є:

- Простота у використанні. Для того щоб відкрити можливості до застосування будь-якого додатка Google, необхідно створити поштову скриньку (особистий чи корпоративний акаунт). Зробити це дуже просто, діючи за вказівками системи.
- Вільний та швидкий доступ до документів та матеріалів з будь-якої частини світу.
- Можливість організації спільної роботи з колегами та учнями в онлайн-режимі.
- Можливість організації освітнього процесу для дистанційного навчання (створення та призначення завдань для опрацювання учнями, перевірка виконання завдань, надання зворотного зв’язку, застосування диференційованого підходу тощо).
- Можливість отримання додаткової освіти.
- Можливість створення власних освітніх ресурсів.
- Безкоштовність.

Для освітніх установ з метою створення захищеного освітнього інформаційного середовища рекомендується розгортання системи Google Workspace for Education, яка дозволить забезпечити: надійне шифрування та безпечну автентифікацію; систему інструментів для професійної діяльності освітян; авторизований доступ учасників освітнього процесу; безпечне середовище, відсутність сторонньої реклами; можливість організації управлінської, освітньої, методичної та організаційної діяльності; можливість інтеграції

стороннього програмного забезпечення.

Упровадження дистанційних технологій навчання у освітній процес спрямоване на глибоке розуміння навчального матеріалу та формування комунікативних (безпосереднє спілкування за допомогою засобів мережіІнтернет), інформаційних (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвітніх (уміння навчатись самостійно) компетентностей. Дистанційне навчання сприяє формуванню таких особистісних якостей як активність, самостійність, креативність, творчість, відповідальність, цілеспрямованість тощо. Тому здобувач освіти має вчитися працювати у команді дистанційно, оволодіти soft skills (гнучкими навичками), підвищити власну інформаційно-цифрову компетентність, вміти виокремити та опрацювати необхідний зміст навчальної дисципліни, мотивуватися до здійснення освітньої діяльності та побудови власної траєкторії розвитку.

Таким чином, серед переваг дистанційного навчання для здобувача освіти можна виокремити: можливість підлаштовувати темп навчання під себе; виявити зони розвитку здобувачів освіти; проглядати навчальний матеріал повторно; зниження психічного та фізичного навантаження; формування навички самоосвіти (навчитися вчитися). Проте поряд з перевагами є і недоліки у впровадженні дистанційного навчання в освітній процес.

Література:

1. Букач А. Сайти Google як платформа для організації дистанційного навчання. URL: https://sites.google.com/site/edugservis/google-sites (дата звернення 25.09.2025).

2. Буряк О. Цифрові інструменти в управлінській діяльності закладу загальної середньої освіти. *Освітні технології.* Освіта на Луганщині. 2021. № 4 (65). С. 52-60.

3. Десять хитрощів у Google-документах, щоб зробити процес створення текстів захоплюючим. URL: https://fotc.com/ua/blog/10-hitroshiv-u-google-dokumentah/ (дата звернення 27.09.2025).

4. Коберник І., Звиняцьківська З. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. 2020. 71 с.

5. Про сервіси Google. URL: https://sites.google.com/site/edugservis/google-drive (дата звернення 27.09.2025).

6. Як працювати з програмою «Google Презентації». https://support.google.com/docs/answer/2763168?hl=ru&co=GENIE.Platform%3DDesktop (дата звернення 27.09.2025).

ОНЛАЙН РЕАЛЬНІСТЬ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ – ПАРАЛЕЛЬНИЙ СВІТ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ

Теляга Г.А.
викладач суспільних дисциплін ДПТНЗ «Тернопільське вище професійне училище сфери послуг та туризму», telyagahalyna@gmail.com

Сучасний освітній процес тісно пов'язаний з інтернет середовищем і функціонує як складова частина онлайн простору. Неможливо уявити здобувача освіти, який не використовує гаджетів і не проводить часу в соціальних мережах. Життя сучасних людей розділилося на реальне буття і онлайн функціонування. Причому з кожним роком віртуальний світ дарує все більше можливостей. Заявляються нові функціональні пристрої і програми, що дозволяють швидше і оперативніше працювати [2; 5].

У XXI столітті ми стали свідками глобальних змін у сфері освіти. Якщо ще кілька десятиліть тому навчальний процес асоціювався насамперед із класною дошкою, зошитами й книжками, то сьогодні він дедалі частіше переноситься у цифровий простір. Онлайн реальність перестала бути лише додатковим інструментом, а сформувала власний паралельний світ навчання й розвитку [1; 4].

Віртуальні платформи як нові навчальні заклади сформували нове освітнє середовище і зробили навчання доступним для всіх бажаючих. Масові відкриті онлайн-курси, інтерактивні вебінари, цифрові бібліотеки та симуляційні програми створюють альтернативу традиційним освітнім установам. Доступність знань стала глобальною: студент із невеликого міста може слухати лекції провідних світових університетів, брати участь у міжнародних дискусіях і виконувати практичні завдання в режимі реального часу [1; 6].

Переваги онлайн-реальності - це гнучкість і доступність. Навчання можна поєднувати з роботою чи іншими обов’язками. Індивідуалізація процесу - кожен має змогу обирати власний темп і стиль здобуття знань. Інтерактивність і використання мультимедіа, віртуальної та доповненої реальності робить освітній процес яскравим і практично орієнтованим. Міжнародна співпраця дозволяє **с**тудентам та викладачам з різних країн легко взаємодіяти без кордонів.

Проте онлайн реальність не позбавлена проблем. Вона вимагає високого рівня самодисципліни, якісного технічного забезпечення та вміння критично відбирати інформацію. Існує також ризик втрати безпосереднього живого спілкування, яке традиційно формує соціальні навички [3; 4; 6].

Освіта поринула у віртуальний світ і здобувачі отримали нові можливості для засвоєння знань. Величезний прогрес в навчанні відбувся завдяки візуалізації матеріалів. Друкована інформація в підручниках доповнилася спочатку зображенням, а згодом

відеоматеріали заполонили інтернет-простір. Залучення відеоінформації створило нові канали для засвоєння знань і навчання з монотонної діяльності перетворилося на цікавий процес, наповнений враженнями та емоціями [1; 3].

Сучасні виклики в освіті пов'язані з широким використанням здобувачами освіти соціальних мереж. Життя сучасної людини відбувається у двох просторах: реальному та віртуальному. Паралельні світи, що доповнюють одне одного - сьогодні онлайн- і офлайн-освіта існують в тісній взаємодії, утворюючи єдиний простір. Цифрові технології не замінюють живого навчання, а розширюють його можливості. Важливим завданням є гармонійне поєднання цих двох реальностей задля формування цілісної та конкурентоспроможної особистості [4; 5].

Онлайн реальність у сучасній освіті – це не просто інструмент, а повноцінний світ, у якому знання стають безмежними, а розвиток – безперервним. Вона відкриває двері до нових можливостей, але водночас ставить перед нами виклики, що потребують відповідальних рішень. Саме від того, як ми навчимося поєднувати цифрове й традиційне, залежатиме майбутнє освітнього простору та успішність наступних поколінь [3; 6].

Література:

1. Добреля О. Історія розвитку соціальних мереж: основні періоди. *Вісник Книжкової палати*. 2023. № 7. С. 29–36.

2. Гарматій О., Онуфрій С. Соціальні мережі як джерело інформації в журналістиці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Журналістика.* 2021. № 2. С. 45–52. Нановська В. Медіаспоживання українців у 2023 року: що та де читають і кому довіряють. URL: https://mediamaker.me/yak-zminylos-mediaspozhyvannya-ukrayinciv-2023-ro...

3. Інстаграм як сучасне освітнє середовище [Текст] / А. О. Мірошниченко, О. Л. Шевнюк. *Мистецтво та освіта.* 2020. № 3. С. 40-45.

4. Користування сайтами соціальних мереж та рівень стресу: дослідження серед студентів НаУКМА / Роман Любенко, Катерина Мальцева. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2019. № 3*. С. 159-178

5. Мудра І., Кухарська О. Месенджери як перспективна платформа для розповсюдження контенту ЗМІ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Журналістика.* 2021. Вип. 1. № 1. С. 49–55.

6. Новосельський І. Українські соціальні мережі: специфіка та проблеми функціонування. *Політикус*. 2020. № 5. С. 89–94.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Тимошенко О.А.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, a-timosh@ukr.net

Сучасне освітнє середовище здійснює психологічний розвиток особистості, сприяє збереженню ментального здоров'я дітей, забезпечує умови для розвитку їх здібностей та творчого потенціалу. Актуальним в освітньому просторі постають питання психологічного насилля, агресії, екзистенційної загрози, пов'язаної із війною; впливу інформації, що наносить шкоду психічному здоров'ю і розвитку дітей. Отже, актуальним завданням постає виділення психологічних умов створення безпечного середовища в сучасних умовах, виділення значущих чинників, що впливають на благополуччя людини, як результат формування безпечного простору.

Психологічну безпеку можна розглядати як характеристику національної безпеки, в структурі якої висвітлюється соціальна безпека, що означає виконання соціальними інституціями своїх функцій щодо задоволення потреб, інтересів, цілей. На рівні локального середовища проживання в контексті згаданої проблеми розглядається близьке оточення, сім'я, освітнє середовище. На рівні особистості виникає важливий аспект переживання своєї захищеності, відчуття комфорту та можливості розвиватися, зростати. При розгляді проблеми психологічної безпеки особистості, що виражається у здатності до самозбереженні, розвитку та відчутті захищеності/незахищеності, дослідники розглядають можливість регулювати реальну безпеку, підкреслюють її екзистенційний характер [4].

Безпечному освітньому середовищу властиві комфортні умови навчання та праці, безпечна міжособистісна взаємодія, що сприяє психологічному благополуччю всіх учасників освітнього процесу. В такому освітньому середовищі дотримано прав і норм фізичної , психологічної і соціальної безпеки кожного учня. Формування такого середовища є комплексним процесом, що включає створення безпечного освітнього фізичного простору, розробку чітких процедур реагування та поведінки у надзвичайних ситуаціях, протоколів безпеки, підтримку проходження педагогічними працівниками психологічних тренінгів, налагодження взаємодії із батьками, створення електронного середовища, проведення адаптаційних заходів та інш.. Створення та підтримання безпечного середовища потребує розвиненої психологічної культури, яка включає різноманітні психологічні властивості людини, такі як мотивація, емоції, інтелект, комунікація та інші [3].

В питанні створення безпечного середовища актуальним є гуманістичний характер взаємодії учасників освітнього процесу, підтримання їх життєдіяльності. Вимірами благополуччя як показника безпечного середовища у дослідженні Верніка О.Л., Павленко О.В. стали смисло-життєві цінності, самодетермінація, що виявлялась у автономії середовища, його соціальною значищістю та зв'язністю із іншими середовищами [1]. Визначено, що такими, що сприяють розвиткові особистості, є показники безпечності, агресивності, структурованості, хаотичності, розвивальності тощо.

Розглядаючи питання створення (і підтримання) безпечного освітнього середовища можна звернути увагу на твердження Карла Роджерса, який підкреслював, що робота педагога, як і робота психотерапевта складним і нерозривним чином пов'язана із проблемою цінностей. При цьому мова йде передусім про діючі, операційні цінності [2]. Важливим тут є збереження контакту з власним ціннісним процесом. Отже, з цієї точки зору важливим у освітньому безпечному середовищі є можливість зберегти власний локус оцінювання, і, водночас, вести себе у відповідності до цінностей, що прийняті у освітньому середовищі. Збереження довіри власному ціннісному процесу – значущий аспект відчуття захищеності/незахищеності! Екзистенційній характер безпеки пов'язаний із свободою від психологічного насилля, а, радше, із "учінням бути вільним". Описуючи деякі умови для цього К.Роджерс описує зустріч із проблемою: "видається істотним, щоб індивід був у контакті з реальною проблемою, як кажуть дивився їй в обличчя [2, с. 51]. Серед інших умов виділено наявність емпатії, цінування учня, щирість учителя. Однак зустріч із проблемою, готовність "побачити" і пережити безпеку/небезпеку, є, на нашу думку, важливим у процесі сприйманні освітнього середовища як безпечного. Регуляція безпеки, таким чином, відбувається в деякому контексті, ситуації, як стані, чи прояві якості особистості, але розуміється і як процес, що розгортається в "полі" чи життєвому світі, має екзистенційні характеристики, топологічні і ціннісні.

Приймаючи тезу про існування людини у життєвому світу, зв'язність середовища індивіда із іншими середовищами, актуалізуємо низьку проблем: відповідальність за створення, підтримку безпечного освітнього середовища, готовність швидко реагувати на зміни (і взагалі, дії у невизначених ситуація), і переживання довіри до власного досвіду, переживання захищеності/незахишеності педагогами і, в, цілому, розуміння їми проблеми психологічної безпеки, настановлення на суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах війни, в ситуації екзистенційної загрози. Актуальним також постає необхідність дослідження переживання безпеки/небезпеки як динамічного процесу, що може бути проявом особистісної спрямованості, особливою якістю, а може розгортатись у деякому просторі,

який має відповідні параметри: структурність, довіра, відкритість до досвіду та іншого середовища, можливість для розвитку,і, звісно, безпека.

Література:

1. Вернік О.Л., Павленко О.В.Середовище життєдіяльності як чинник особистісного благополуччя у юнацькому і зрілому віці. *Актуальні проблеми психології.* Том 7, випуск 50. С. 17–34.
2. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. вищ.навч. закладів: У 3-х т / Упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). К.Ж : Університетське видавництво “Пульсари”, 2001. Том 1. Гуманістичні підходи в західній психології XX ст. 252 с.
3. Пісоцький В.П., Горянська А.М., Грищко В.В.Проблем психологічної безпеки освітнього середовища в сучасних умовах. *Габітус.* 2024. Випуск 62. С. 248 –253.
4. Примак Ю.В., Ляховець Л.О. Екзистенційна безпека особистості як проблема сучасної психології. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*: зб. наук. праць за мат-ми ІІ Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Житомир, 4 квітня 2024 року) / Ред. колегія: Л.Котлова, Л.Бутузова, С.Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024. С. 305-308.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Тимчук О.
викладач професійно-теоретичної підготовки закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж», anna.chekrygina@gmail.com

На сьогодні процес реформування професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) в Україні передбачає упорядкування її стандартів згідно з європейськими вимогами та підвищення якості підготовки сучасного кваліфікованого робітника.

Провідні вітчизняні науковці стверджують, що завдання сучасної професійної (професійно-технічної) освіти значно розширилися і передбачають не лише надання майбутньому фахівцеві професійних знань, а конкретних змін в якості його підготовки, який здатний фахово використовувати набуті знання у професійній діяльності. Тому, наразі, стає ще більш очевидним, що базисна основа освітньої реформи потребує зміну знаннєвої освітньої парадигми на компетентнісну.

Проблема реалізації ідей компетентнісного підходу в підготовці фахівців різних рівнів знайшла певне вирішення у працях вітчизняних науковців вчених (Н. Бібік, С. Вітвицька, Н. Дем'яненко, М. Левшин, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, В. Манько, Г. Онкович, О. Онопрієнко, Н. Побірченко, О. Пометун, С. Сисоєва).

У них ґрунтовно розглянуто питання сутності компетентнісної освіти, визначено її особливості та переваги в порівнянні із знаннєвою парадигмою, розроблено засадні положення технологій формування компетентностей та методів їх діагностики. Отже, інтерес до методології компетентнісної освіти вітчизняних і зарубіжних учених, її використання в навчально-виховному процесі навчальних закладів усіх рівнів очевидний [8].

Аналіз вітчизняних дозволяє охарактеризувати основні ідеї практико-орієнтованої освітньої концепції про компетентнісний підхід у П(ПТ)О, який передбачає продуктивну організацію навчально-виховного процесу, де суттєво посилюється міжпредметно-практично-прикладний аспект оволодіння професійною діяльністю; акценти робляться на набутті необхідних особистісних якостей – реалізаційних здатностях особистості; орієнтування навчально-виховного процесу здійснюється не на процеси, а на вимірювані освітні результати, що відображають не тільки економічний, а значно ширший соціальний контекст; освітні цілі (перелік і зміст того, що має бути конкретно досягнуто у процесі професійної підготовки) формулюються у формі системи компетентностей – базових (спільних для всіх видів професійної та суспільної діяльності) і предметних (що відображають специфіку конкретного виду економічної діяльності) компетентностей;

цілеспрямовано здійснюється добір відповідних педагогічних технологій, що гарантують досягнення запланованих цілей та об'єктивне оцінювання досягнутого результату; визначення навчального часу, необхідного в типових умовах для досягнення запланованого навчального результату; розроблення нових державних стандартів П(ПТ)О, у яких передбачено вираження освітніх завдань професійно-технічної школи в термінах компетентностей з перспективою їх трансляції в освітні цілі навчальних програм і дисциплін.

В останні роки на теренах вітчизняної педагогічної науки ведеться широка дискусія з щодо шляхів, механізмів, умов реалізації методології компетентнісного підходу в освіті, зокрема професійній. У численних наукових працях науковці опрацьовують новий теоретичний базис, висвітлюють суть таких понять зазначеної концепції та основних її понять як «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», «ключові компетенції» тощо. Зазначимо, що в західній європейській понятєвій системі категорія компетентнісного підходу виникла ще у 60-70-х роках минулого століття, а наша освітня система порівняно недавно розпочала ідентифікувати вітчизняні освітні поняття до фонду європейської педагогічної термінології.

В Україні постановою Кабінету Міністрів від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК) [11], яка є першим практичним кроком реалізації компетентнісної концепції. Насамперед зазначимо, що створення НРК («кваліфікаційної конституції нації», сумісної з європейськими рамками кваліфікацій, є тим ключовим інструментом, що дозволяє ввійти в європейський простір. Із впровадженням НРК Україна намагається зробити кваліфікації більш актуальними та відповідними потребам ринку праці, забезпечити узгодженість між усіма рівнями освіти, а також сприяти цілісності й прозорості національної системи кваліфікацій в цілому. Зазначений нормативно-правовий документ оперує виключно точними поняттями й термінами, узгодженими з міжнародною, європейською термінологією (знання; автономність, відповідальність; інтегральна компетентність; кваліфікація; кваліфікаційний рівень; компетентність; комунікація; результати навчання; уміння тощо).

Національна рамка кваліфікацій складається із загальної частини, у якій наводяться зазначені терміни та їх визначення, а також опис кваліфікаційних рівнів. У цьому важливому державному документі визначено характеристики (дескриптори чи описи) кваліфікаційних рівнів, які маємо використовувати в освітній практиці. Зокрема, результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває або здатний продемонструвати майбутній фахівець після завершення навчання, де компетентність трактується, як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що має прояв знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [11, с. 25].

Національна рамка кваліфікацій охоплює усі рівні освіти та типи кваліфікацій – загальної середньої, професійної (професійно-технічної), вищої освіти, а також професійні кваліфікації та встановлює кваліфікаційні рівні, за якими кваліфікації можуть бути визнані в Україні.

Кваліфікаційний рівень тлумачиться як структурна одиниця НРК, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня. У НРК наводиться десять кваліфікаційних рівнів (у різних країнах кількість рівнів неоднакова): 0 рівень вважається еквівалентом дошкільній, а 9 – докторській освіті («у світовій практиці докторська освіта є найвищим рівнем (циклом) вищої освіти» [11, с. 26]).

Зазначимо, що НРК оперує поняттями «освітня кваліфікація» і «професійна кваліфікація». Освітні кваліфікації надають здобувачам в освітній сфері за освітніми стандартами, а професійні кваліфікації у професійній – за професійними стандартами. Наприклад, нині – це такі освітні кваліфікації, як кваліфікований робітник, фаховий молодший бакалавр, магістр, кандидат наук, доктор наук.

Професійними кваліфікаціями є розряди, категорії, ранги, чини, звання тощо, які отримують працівники в процесі професійної діяльності. Щоб отримати ту чи іншу освітню кваліфікацію, особі треба надати спеціальну підготовку. А от професійну кваліфікацію людина може отримати і в навчальному закладі, якщо ця освітня установа має на це право (однією з умов є належна практична підготовка майбутнього працівника, яку визнає відповідний роботодавець).

Аналіз дескрипторів НРК свідчить, що освітня і професійна кваліфікація випускника нинішнього ЗП(ПТ)О за характеристиками (базовими компетентностями) мають відповідати 3 чи 4 кваліфікаційному рівню НРК.

Наукові терміни вживаються у такому значенні: «інтегральна компетентність» – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентністні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; «знання» – осмислена та засвоєна суб’єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності [11, с. 27].

Таким чином, випускник П(ПТ)О за результатами навчання має продемонструвати здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі завдання, зокрема в нестандартних ситуаціях. Суть цієї інтегрованої компетентності має бути засадним концептом розроблення професійного стандарту і, на його основі, державного стандарту П(ПТ)О з конкретної професії.

Варто зауважити, що не менш важливими кроком є створення відповідних освітньо-професійних програм для здобуття певних кваліфікацій, системи забезпечення якості

підготовки кваліфікованих робітників, створення діагностичного інструментарію щодо оцінювання набутих учнями компетентностей тощо.

Отже, усе проаналізоване вище дає нам змогу стверджувати, що «компетентність» – це не просто володіння знаннями, а потенціальна готовність вирішувати завдання із знанням справи: компетентний спеціаліст буде застосовувати той метод, який найбільше підходить у конкретний час. Безумовно, результати навчання при компетентнісному підході прямо пов'язані з ідеєю «всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості» [15, с. 123]. Однак проблема практичної реалізації ідей компетентнісної освіти наразі залишається недостатньо вивченою: через різнобічні декларування доцільності використання вказаної методології.

Перелік основних компетентностей майбутнього кваліфікованого робітника зазначені в НРК, де інтегральна компетентність – це здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях; здатність планувати власну роботу, організовувати, контроль, оцінювання та коригування роботи інших; здійснювати наставництво, передавання досвіду; продукувати деталізовані усні і письмові повідомлення, зокрема в професійній діяльності; самостійно навчатися та вдосконалювати професійні навички.

Узагальнюючи висвітлені положення, ми дійшли висновку, що компетентнісний підхід, спрямований на досягнення освітніх результатів, є продуктивною, визнаною у світовому просторі освітньою концепцією, а перелік компетентностей – новою одиницею виміру підготовленості випускника ЗП(ПТ)О, де увага акцентується на результатах навчання, на уміннях і здатностях (готовності) особистості діяти в різних нестандартних ситуаціях, навичках творчо застосовуючи набуті професійні знання в динамічних умовах сучасного соціуму. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності ЗП(ПТ)О є цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Компетентнісний підхід в освіті, на нашу думку, має реалізовуватися за трьома послідовними, тісно поєднаними ланками: розроблення і впровадження у педагогічну практику освітніх стандартів (змістовий аспект); підготовка фахівців засобами педагогічних технологій, що гарантують досягнення освітніх результатів (технологічний аспект); організація об'єктивного контролю якості підготовки кваліфікованих робітників (діагностичний аспект).

Література

1. Аніщенко О. В., Яковець.Н.І. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій : навч. посібник / За заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.

2. Блог викладача фізики Мариніної Вікторії Іванівни (ДНЗ «Подільський Центр ПТО»). URL: (https://maryninaviktoria.blogspot.com/) (Дата звернення 29.09.2025)

3. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ, 1994. 61 с.

5. Закон України Про професійну (професійно-технічну) освіту (ЗУ Про професійну (професійно-технічну) освіту) від 10.02.1998 № 103/98-ВР (doc).URhttps://kodeksy.com.ua/pro_profesijno_ehnichnu_osvitu/download.htm (Дата звернення: 30.09.2025)

6. Закон України Про охорону праці (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 49, ст.668) URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text (Дата звернення 29.09.2025)

7. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]. URL: https://osvita.ua/legislation/proftech/8836/ (Дата звернення 29.09.2025).

8. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г.Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. Київ: 2015.255 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України.* 2001. №1. С. 22-25.

10. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом президента України від 17 квітня 2002 року ғ347/202. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. С. 688-704.

11. Національна рамка кваліфікацій, 2011. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (Дата звернення 29.09.2025).

12. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.»2004.112 с.

13. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, 2014. Закон України [online]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1678-18 (Датазвернення 29.09.2025)

14. Русаловський А. В. Правові та організаційні питання охорони праці: навч. посіб.4-те вид., допов. і перероб. Київ : Університет «Україна», 2009.295 с.

15. Ситник О.П. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою.* 2006. №14. С. 2–9.

16. Стратегія розвитку професійно-технічної освіти до 2023 року (МОН України від 21 грудня 2020). URL : https: //www.kmu.gov.ua/news/kolegiya-mon-shvalila-strategiyu-rozvitku-profesijno-tehnichnoyi-osviti-do-2023 (Дата звернення 29.09.2025).

17. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

18. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 121-130.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Тимчук С.
майстер виробничого навчання закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж», anna.chekrygina@gmail.com

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості, індивідуально-диференційований і особистісно орієнтований підходи до навчання. У цьому процесі найважливіше місце належить уроку – основній формі навчання, а також його різновиду – нестандартному уроку.

У зв'язку з тенденцією зниження інтересу учнів до навчальної діяльності у навчальну практику почали входити нестандартні форми уроків. Вони з'явилися в середині 70-х років XX ст. З того часу форми проведення цих уроків стали більш численними й різноманітними. Якоюсь мірою вони набули буденності в учнівському житті, навіть до класичних уроків викладачі включають елементи нестандартності.

Сьогодні нестандартні (нетрадиційні) уроки є звичайною ознакою будь-якої (у т.ч. П(ПТ)О), можна навіть говорити про "моду" на той чи інший тип уроку, та ставлення до них не можна назвати однозначним. Зрозуміло, що незвичайні за змістом, організацією, такі заняття приваблюють учнів, сприяють розвитку особистих здібностей. Але ці уроки вимагають значних витрат часу від викладача та учнів.

У сучасній педагогічній і психологічній літературі досі не існує навіть чіткого визначення «нестандартний урок». Найбільш поширеною є характеристика такого уроку як імпровізованого навчального заняття, що має нестандартну (невизначену) структуру та незвичайний задум і організаційну форму. З іншого боку, нестандартними можна назвати уроки у тій чи іншій технології навчання. Наприклад, особистісно зорієнтований урок, урок у розвиваючій системі навчання, модульний урок.

Нестандартні (нетрадиційні) форми навчання можна визначити як такі, що вже відомі в номенклатурі організаційних форм навчання, але їх актуалізація здійснюється в ті моменти, коли з'являються якісно нові соціальні завдання, а також форми, які відзначаються нестандартністю організації навчального процесу, забезпечуючи оптимальність розв'язання навчально-розвиваючих (навчально-виховних) завдань.

Нестандартні уроки у ЗП(ПТ)О дозволяють урізноманітнювати форми і методи роботи учнями, відходити від шаблонів, сприяють вихованню творчої особистості, розширенню

функцій викладача, дають можливість враховувати специфіку навчального матеріалу та індивідуальні особливості слухачів.

За допомогою нестандартних уроків у навчальному процесі ефективно вирішується чимало завдань навчання, виховання і розвитку учнівської молоді.

Викладач може:

1) надати слухачам повнішу, актуальнішу, достовірнішу інформацію про явища і процеси, які вивчаються;

2) продемонструвати процеси, які не можна спостерігати безпосередньо під час традиційних уроків;

3) навчити алгоритмам виконання різних видів діяльності;

4) створити специфічне професійно-виробниче середовище;

5) задовольнити творчі, креативні запити, бажання та інтереси слухачів;

6) провести тренувальні роботи, вправи, моделювання процесів тощо;

7) здійснити диференційований підхід до організації навчання;

8) забезпечити оптимальний обсяг передачі й засвоєння наукової інформації;

9) раціоналізувати навчальний процес, підвищити його результативність тощо.

Нестандартний урок вимагає чіткої, продуманої, доцільної організації навчального процесу. Викладач повинен уміти залучати слухачів до кола проблем, що вивчаються, спрямовувати їх діяльність, робити узагальнюючі висновки.

Нестандартний урок – один із потужних джерел впливу на свідомість і підсвідомість людини. Він може використовуватися на всіх етапах навчання як багатофункціональна форма його організації.

Максимально активізуючи чуттєве сприйняття, нестандартний урок забезпечує більш легке і міцне засвоєння знань в їх образно-понятійної цілісності та емоційної забарвленості, істотно впливає на формування світогляду, стимулює розвиток абстрактно-логічного мислення [2].

Використання нестандартних уроків створює сприятливі умови для підвищення ефективності всього навчального процесу.

Удосконалення методики проведення нестандартного уроку розглядається нами як один із найважливіших напрямків підвищення пізнавального інтересу до вивчення професійно орієнтованих дисциплін, якості знань учнів. У свою чергу вдосконалення методики проведення нестандартного уроку передбачає знання викладача педагогічної науки і його спроможність оцінювати свою роботу. Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності викладача, яка орієнтована на учня, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми нестандартного уроку.

Проблемою нестандартних форм навчання займались А. Бородай, Ю. Мальований, О. Дорошенко, С. Ніколаєва, О. Тернопольський, І. Підласий та ін. Проте аналіз наявної літератури показав, що не всі аспекти варіативності уроку вивчені [5].

А. Бородай підкреслює, що нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви уроків дають певне уявлення про цілі, завдання і методику проведення таких занять.

Існує кілька поглядів на нестандартний урок [7].

На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої та ін., суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню.

Л. Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому викладач не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи.

Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності.

О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології.

Нестандартні уроки не передбачають прямої залежності від змісту, методів і форм навчання. Частіше метод визначає зміст. Самостійний пошук випереджає навчання, самопізнання обдарованої молоді; творчий підхід талановитого викладача дозволяє вибірково ставитися до змісту, відкидати непотрібне, зайве, нецікаве.

Проте, загальними вимогами до нестандартного уроку у ЗП(ПТ)О залишаються наступні класичні:

- Визначеність, ясність, чіткість і реальність основної дидактичної мети заняття.
- Вивчення змісту навчального матеріалу на правильній психолого-дидактичної основі.
- Педагогічно виправданий та психологічно обумовлений підбір форм і методів для заняття в цілому і для кожного його структурного елемента.
- Доцільне поєднання групової, фронтальної та індивідуальної роботи учнів залежно від загальної дидактичної і конкретних цілей заняття.

Методи та прийоми, що сприяють активізації діяльності учнів під час проведення нестандартних уроків:

1. Проблемне викладання: чітке формулювання основних питань, їхня практична спрямованість, приклади проблемних ситуацій і залучення аудиторії до їхнього вирішення з елементами мозкового штурму.

2. Періодичний діалог з аудиторією.

3. Використання наочного (ілюстративного матеріалу) й технічних засобів навчання, зокрема мультимедійних систем, таблиць-схем тощо.

4. Використання елементів професійного гумору.

5. Застосування виробничих проблемних ситуацій.

6. Робота в парах, в малих групах, між групами для вирішення проблемних завдань.

7. Використання елементів змагання.

8. Забезпечення роздатковими матеріалами.

9. Забезпечення об'єктивності в оцінці роботи кожного слухача.

10. Завчасне ознайомлення слухачів з формою проведення нестандартного заняття, видами заохочень та оцінювання їхньої активної участі.

11. Урахування творчого підходу слухачів до обговорення навчальних питань, виготовлення засобів наочності до теми тощо.

12. Забезпечення вільного доступу до технічних засобів навчання.

13. Урізноманітнення форм контролю.

Література:

1. Бондарчук Л.І., Федорчук Е.І. Методи активного навчання в курсі «Основи педагогічної майстерності». *Вища і середня пед. освіта*. К. 1993. №16. С. 51-56.

2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академія, 2001. 576 с.

3. Дидактичні основи професійної освіти: Навч. посіб. для студ. вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, З.І. Гирич та ін. Х.: Контраст, 2008. 143 с.

4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

5. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. Х.: Вид-во НУА, 2005. 360 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОНОВЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ВОЄННИЙ СТАН

Трубавіна І.М.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», trubavina@gmail.com
Калгушкін Ю.Л.
кандидат юридичних наук, доцент кафедри тактико-спеціальної та фізичної підготовки
Харківського національного університету внутрішніх справ y.kalgushkin@gmail.com

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У воєнний стан, широкомасштабну агресію в Україні зростає роль соціальних послуг інформування, консультування, соціального супроводу, тренінгів з неформальної освіти для батьків і дітей, які вимагають педагогічної майстерності від соціальних працівників. Зокрема, в аспекті комунікативної компетентності, яка вимагає володіння педагогічною технікою, технікою мови, а також новітніми методиками спілкування з населенням, яке постраждало від війни. Також мова йде про психосоціальну підтримку населення, яке звертається за соціальними послугами і соціальний працівник це раніше здійснював, виходячи з керування своїм станом та впливом на оточуючих як складових педагогічної техніки в педагогічній майстерності. Водноас реалії надання соціальних послуг змінюються у зв'язку з війною. Це стосується конфлікт чутливого, травмо орієнтованого підходів, медіації, психосоціальної підтримки тощо. Виникає питання, як їх використовувати без навчання і підготовки, бо вони дійсно потрібні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які є посилання автора, виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми, яким присвячено доповідь**.** Існуючі дослідження стосуються нових проектів в соціальній сфері, надання соціальних послуг населенню, психосоціальної підтримки населення, але вони не стосуються навчання фахівців працювати з урахуванням сьогоденних реалій [1;2;3;4]. Тому необхідно узагальнити саме досвід освіти фахівців в цій сфері, бо без ефективної комунікації і врахування потреб населення якість цих послуг буде сумнівною. Тому **метою** дослідження є саме визначення і узагальнення програм такої освіти в формальній та неформальній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження

Формальне навчання до 2022 р соціальних працівників не передбачало взагалі слова «війна» в освітніх програмах, ці методики з'явилися з приходом міжнародних гуманітарних організацій та їх стандартів допомоги населенню в війну, не було фахівців,

які ними володіють в країні. Єдиний вихід – то неформальна та інформальна освіта, яку здійснюють міжнародні організації для підготовки тренерів. Так, за ініціативою ЮНІСЕФ та Нацсоцслужби в Україні було проведено навчання тренерів за програмою Колумбійського університету США «Формування компетентностей соціальних працівників», де були висвітлені питання спілкування з постраждалими від ГЗН, жорстокості, травма орієнтований і лидиноцентричний підходи. Вони висвітлюють певною мірою ці питання, але вимагають адаптації під наші реалії і менталітет, професійний стандарт соціального працівника. Учасники тренінгу отримали всі матеріали і були зобовязані провести тренінгти в своїх регіонах для 20+ осіб для поширення цих компетентностей і вони отримали сертифікати тренерів Нацсоцслужби для подальшої роботи, мають право видавати сертифікати з лого ЮНІСЕФ та Нацсоцслужби для учасників.

Інші ініціативи стосувалися окремих також проектів без такого Всеукраїнского масштабу і наукового, методичного, організаційного супроводу в регіонах щодо травма орієнтованого підходу та підходу, орієнтованого на постраждалих. Це окремі проекти на соціальні служби, освіту, ГО, БФ тощо.

Слід відзначити ще щотижневий вебінар протягом 2 років вже в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», який є неформальною освітою для фахівців соціальної сфери з аудиторією 400+ осіб також певною мірою вирішую ці питання, але його недоліком є непостійна аудиторія фахівців і він залежить від підготовки спікерів певною мірою. Але ці питання він також висвітлює серед інших.

Таким чином бачимо фрагментарне навчання соціальних працівників без включення в освітні програми ЗВО нових підходів,методик і технологій роботи з акцентом на педагогічну майстерність соціальних працівників.

Певною мірою цю прогалину починає ліквідовувати Нацсоцслужба з пулом своїх тренерів для системи, а також Університет Імені Альфреда Нобеля, який готує програму підвищення кваліфікації соціальних працівників на 180 годин, з них 60 аудиторних, для фахівців соціальної сфери, де застосовані всі вищеперераховані аспекти оновлення змісту. Попередньо ця програма, але на 32 години аудиторних занять, була апробована на фахівцях соціальної роботи БФ «Волонтери: дорослі- дітям» в Харківській області і дала гарні результати на фахівцях, які ніколи не працювали на посадах і в сфері соціальної роботи і соціальних послуг.Хочу наукові підходи їм було засвоїти важко, бо в них є особистий, а не професійний досвіді і особисті цінності цих фахівців входили в протиріччя з професійними. Навчання дозволило зайняти професійну позицію і замислитися над своїм професійним спілкуванням, іміджем, етикою поведінкою і деякі навіть пішли на навчання в ЗВО. Але звичайно, що професійні програми підвищення кваліфікації також вимагають

оновлення в цих аспектах і таку можливість сьогодні надає лише Університет імені Альфреда Нобеля своєї програмою.

Висновки на основі цього дослідження і перспективи подальших розвідок.Таким чином, можна говорити про те, що неформальна освіта стала поштовхом до зміни освітніх програм підвищення кваліфікації, але ще не стала поштовхом до освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів соціальної сфери. Перспективами подальших досліджень є внесення таких змін в освітні програми підготовки фахівців соціальної сфери і розширення програм неформальної освіти і дослідження їх ефективності.

Література:

1. Трубавіна І. М. Консультування вчителями сімей з дітьми в Україні в умовах війни / І. М. Трубавіна, К. Є. Каліна // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2022. – Вип. 58. – С. 73–82. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9897

2. Трубавіна І. М. Деякі аспекти навчання гендерно чутливому і недискримінаційному спілкуванню у військових формуваннях україни та НАТО URL: https://www.er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/15909/1/%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7_%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%96%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%B9__pravka.pdf#page=9

3. Трубавіна І. М., Бойко С. М., Ніконенко О. В. Етичні питання спілкування та професійної діяльності соціальних працівників у роботі з сім'єю військовослужбовців. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2021. № 6 (344). С. 130-140.

4. Analysis of the state of formation of future teacher's communicative competence as a condition of providing the quality of general secondary education Iryna Trubavina1,* , Svitlana Vasylieva1 , and Anna Martyniuk SHS W eb of Conferences 75, 02006 (2020) ICHTML 2020 URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/20207502006

ДО ПИТАННЯ ПРО ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Трубавіна І.М.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
trubavina@gmail.com
Острєцов В.В.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Редько С.О.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Лисєнко М.М.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота, ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Актуальність. Педагогічна майстерність освітян вимагає певних змін у зв'язку зі змінам в суспільстві і вимогами до вчителя. Вихователь сам повинен бути вихований, як казав К.Д.Ушинський. Тому щоб формувати життєстійкість і стресостійкість у воєнний час у учнів, педагог сам повинен ними володіти. Тому говоримо, що в структурі педагогічної техніки повинні сьогодні бути ще стресостійкість і життєстійкість як складові вміння керувати собою і здійснювати вплив на інших своїм прикладом.

Існуючі дослідження розкривають лише сутність педагогічної майстерності і техніки в умовах мирного часу (І.А.Зязюн та інші). У той час як війна накладає на вчителів додаткові завдання психологічної допомоги учням, а самі вчителі теж люди, які також бояться, не готові до роботи умовах війни бо нікого цьому не навчали. Тому метою статті є визначення їх сутності, відмінності і шляхів формування у вчителів, особливостей застосування в діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розкриємо сутність і відмінність понять стресостійкості і життєстійкості і шляхи їх формування у педагогів (табл.1).

Табл.1

Відмінність стресостійкості від життєстійкості

Поняття	Суть	Образне пояснення
Стресостійкість	Здатність витримувати та ефективно діяти в умовах стресу, зберігаючи працездатність і контроль над поведінкою та емоціями	«Парасолька» під дощем – допомагає не промокнути під конкретною зливою.
Життєстійкість	Більш широка риса — здатність долати труднощі, адаптуватися до змін і навіть	«Коріння дерева» - дозволяє вистояти навіть під час бурі й

	знаходити сенс у кризових ситуаціях. Включає довготривалу адаптацію, мотивацію і внутрішні ресурси.	продовжити рости

Отже, можна сказати, що стресостійкість – це оперативна реакція на стресову ситуацію «тут і зараз», а життєстійкість – це довгострокова здатність відновлюватися, вчитись і зберігати сенс життя після потрясінь. Іншими словами: стресостійкість потрібна, щоб пройти кризовий момент без втрат; життєстійкість – щоб відновити життя і рухатися далі. Обидві пов'язані з психологічними ресурсами: самоконтроль, емоційна регуляція, підтримка інших, обидві можна розвивати через навички та досвід подолання труднощів, обидві критично важливі в умовах війни.

Як вчителям формувати під час війни в Україні стресостійкість та життєстійкість?

Стресостійкість: Техніки швидкого відновлення. Розподіл ресурсів Пріоритизація завдань, щоб уникати перевантаження. Планування навіть у маленьких кроках. Соціальна підтримка.

Життєстійкість: Через сенс і цінності. Гнучкість мислення. Довготривале відновлення. Взаємодопомога.

Сформулюємо особливості застосування стресостійкості та життєстійкості в умовах війни. Так, стресостійкість більше потрібна під час повітряних тривог, обстрілів, екстрених евакуацій. Життєстійкість – у періоди втрати дому, переїзду, тривалої невизначеності, зміни роботи, відновлення після травм. Обидві вимагають психологічної гігієни: обмеження надлишкового потоку негативних новин, фізична активність, підтримка зв'язків із близькими навіть дистанційно.

На основі викладеного можна зробити висновки, що стресостійкість і життєстійкість потрібні освітянам в умовах війни, це різні боки психологічної стійкості в війну і складові педагогічної техніки в складі педагогічної майстерності водночас, дозволяють керувати своїм станом і впливати на інших, вони керують різними станами людини і на різний проміжок часу, тому потрібні обидві. Вони підлягають тренуванню і формуванню, якщо включати педагогів в діяльність, де вони потрібні і можливі, по їх формуванню через вправи. Якості і особливості особистості формуються в тій діяльності, якій притаманні ці якості і особливості. Тому перспективами подальших досліджень є створення неформальної програми підвищення кваліфікації вчителів щодо формування педагогічної майстерності в умовах війни з завданнями на формування життєстійкості і стресостійкості.

ЗАСТОСУВАННЯ КОНФЛІКТНО ЧУТЛИВОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ ОСВІТЯН

Трубавіна І.М.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
trubavina@gmail.com
Помазановський А.О.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Пірлік К.А.
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, спеціальність 231 Соціальна робота ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Актуальність. Проблема спілкування в умовах війни з різними категоріями населення вимагає враховувати реалії гуманітарної кризи, війни, травматичний досвід людей, їх настрої для попередження конфлікта в спілкуванні і побуті, діяльності. Це стосується також педагогів –як силами педагогічного спілкування, побудованого на конфліктно чутливому підході, попередити ще в зародку конфлікти і як їх вирішити чи загасити. Це раніше не входило до структури педагогічної майстерності освітян, але сьогодні в цьому є нагальна потреба. Є сьогодні фасилітатори, медіатори в громадах і школах, тренери ГО, які здійснюють неформальну освіту, повинні враховувати конфлікт чутливий контекст і не провокувати конфлікти тощо. Тому ця тема є актуальної в контексті оновлення педагогічної майстерності по структурі і вмінням.

Аналіз існуючих досліджень класиків педагогічної майстерності –І.А. Зязюна та його учнів, приводить до висновку, що зміст і структура педагогічної майстерності під час війни не розглядалась, як і конфлікт чутливий підхід в діяльності освітян. А саме він дозволяє освітянам отримати методологію керування конфліктами, управління аудиторією і собою. Тому **метою** статті є визначення сутності і можливостей конфлікт чутливого підходу в розвитку і структурі педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Конфлікт-чутливий підхід — це метод управління та вирішення конфліктів, який враховує контекст, причини та можливі наслідки конфлікту, а також прагне мінімізувати його негативний вплив. Цей підхід широко застосовується в міжнародних організаціях, гуманітарних місіях, миротворчих ініціативах, а також в управлінні бізнесом і соціальними проектами.

Конфліктно-чутливий підхід (Conflict-Sensitive Approach) не має одного конкретного автора, оскільки він розвивався під впливом різних теорій вирішення конфліктів та гуманітарної діяльності. Однак цей підхід широко використовується міжнародними організаціями, такими як ООН, МКЧХ (Міжнародний комітет Червоного Хреста), Світовий

банк та різні НУО. Він широко застосовується під час воєн, бойових дій, соціальних конлфктів в громадах і регіонах.

Розкриємо його основні ідеї:

1. «Do No Harm» (Не нашкодь) – концепція, розроблена Мері Б. Андерсон у 1990-х роках, стала основою конфліктно-чутливого підходу. Вона підкреслює, що будь-яка гуманітарна або миротворча діяльність повинна уникати загострення конфлікту. Тобто прогностична функція вчителя тут максимально повинна проявлятися щодо передбачення наслідків конфлікту і їх запобігання.

2. Програма «Conflict Sensitivity Consortium» – розробив консорціум організацій, включаючи International Alert, CARE International, Oxfam. Це найбільші недержавні міжнародні організації з гуманітарною місією, які сьогодні працюють широко в Україні, надаючи допомогу населенню.Наприклад, CARE International має проект в кількох регіонах, в т.ч в Харківській області як зоні бойових дій і модливих бойових дій, щодо протидії ГЗН серед ромів, які є певною мірою стигматизованими в суспільстві, але вони такі ж ВПО, люди, які втратили майно, проживають в місцях тимчасового перебування, де є побутові конфлікти і скупченість, що в цілому сприяє погіршенню сімейних стосунків і стосунків з оточенням.

3. Міжнародні керівництва з конфліктно-чутливої практики, такі як «Conflict-Sensitive Approaches to Development, Humanitarian Assistance and Peacebuilding» (2004), розроблені різними агентствами. Проект «Діалог» від ЄС передбачає створення карти соціальних конфліктів, їх аналіз, показ шляхів вирішення і документування за відкритими джерелами.

Таким чином, конфліктно-чутливий підхід – це колективна розробка міжнародних експертів та організацій, а не ідея одного автора.

Висновки і перспективи дослідження. Ключовим для освітян є те, що їм важливо враховувати контекст конфлікту, аналізувати його причини та уникати дій, які можуть його поглибити. Також важливо вміти вести діалог в конфлікті для його гальмування та вирішення, що не було ще предметом вивчення педагогічної майстерності. Це охначає вдосконалення на основі конфлікт чутливого підходу комунікативних і прогностичних умінь і педагогічної техніки. Перспективами подальших досліджень \ впровадження цього підходу в програми підвищення кваліфікації освітян в війну.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК ПРЕДМЕТНИЙ ЗМІСТ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ

Ушаков А. В.
аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
andjoy1177@gmail.com

У професійній підготовці фахівців соціальної сфери виділяють два напрями. Один з них передбачає розвиток професійної компетентності, тобто обізнаності в галузі змісту, теорії, методів і засобів професійної діяльності (С. Ілініч, О. Сорока, С. Товщик). Інший – особистісне становлення, формування внутрішньої готовності до освоєння даної професії, реалізації себе в ній (О. Ігнатович, Т. Надвинична, І. Размолодчикова).

Зі сказаного вище зрозуміло, що кожна професійна діяльність вимагає від майбутнього фахівця соціальної сфери певного набору особистісних якостей і здібностей, умінь, і не останнє місце серед них відводиться розвитку міжособистісної комунікації. У структурі названих якостей окремі з них під впливом специфіки професійної діяльності починають виступати як професійно важливі та значущі.

Варто враховувати той факт, що «в освітньому контексті комунікація відбувається на різних рівнях і включає різноманітні комунікаційні канали, що сприяє побудові довірливих відносин, підтримці здобувачів освіти в їх навчанні та розвитку емоційно-сприятливого освітнього середовища» [1, с. 63].

О. Карпенко виділяє комплекс умінь соціального працівника, що складають основу його компетентності, а саме: «комунікабельність; уміння захищати права клієнтів; уміння оцінювати і планувати соціальну ситуацію; уміння включатись у ситуацію і допомагати клієнту вийти з кризового стану; уміння працювати в команді; бажання підвищувати професійну компетентність» [4, с. 2]. Дослідниця виокремила професійні функції, які повинен реалізувати у своїй роботі соціальний працівник, серед переліку яких (діагностична, прогностична, організаційна, посередницька, попереджувально-профілактична тощо) особливе місце належить комунікативній. На переконання О. Карпенко, «комунікативна функція забезпечує налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, які виступають клієнтами державних і недержавних організацій, волонтерів, спонсорів, соціальних партнерів» [4, с. 3].

Підтримуємо О. Канюк у тому, що в «процесі спілкування соціальний працівник покликаний створювати відповідну комунікативну обстановку, яка б стимулювала мовленнєву активність клієнта. Важливо не вишукувати помилки чи неточності у

висловлюваннях клієнта, а виражати дійсний інтерес до обміну інформацією, підкреслювати достоїнства, не наполягати на негайних відповідях, дати можливість подумати, не перебивати» [3, с. 257].

Нам імпонує визначення комунікативних умінь, запропоноване А. Зінорук. Так, «у вузькому значенні під комунікативними уміннями він розуміє надбудову над комплексом комунікативних навичок, що набувається особистістю в процесі вдосконалення власних комунікаційних практик на принципах гнучкої адаптації та підвищення їх продуктивності й ефективності. У більш широкому розумінні комунікативні уміння можуть застосовуватись як синонім комунікативної компетентності» [2, с. 199].

На нашу думку, майбутній соціальний працівник має володіти такими професійно важливими якостями, як-от: товариськістю, контактністю, динамічністю і гнучкістю поведінки, емоційною стриманістю і терпимістю, високим рівнем загальної культури поведінки, професійним тактом, вмінням тримати свою лінію поведінки, вмінням спільно аналізувати ситуацію труднощів, мати знання основ конфліктології.

Розглядаючи комунікацію, автори (В. Кривенко, Б. Сковронський, Н. Уманець) виділяють низку особливостей міжособистісної комунікації. Одним із основних аспектів міжособистісної комунікації є комунікативна компетентність, яку розглядають, як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

До не менш важливих аспектів міжособистісної комунікації можна віднести товариськість, контактність, ініціативність, комунікативно-мовленнєву активність. Товариськість належить до числа найбільш загальних і первинних рис характеру. Означена риса характеру значною мірою пов’язана з типом вищої нервової діяльності людини, її темпераментом. Це одна з комунікативних рис особистості, до яких слід віднести й інші риси: контактність, дотримання соціальних норм у взаємодії, ініціативність тощо.

У товариськості виражається потреба людини в інших людях і контактах з ними, прагнення до цих контактів. Їх інтенсивність і легкість, а також схильність людини до дружньої поведінки в ситуації спілкування і встановлення приязних відносин, вміння не губитися в момент спілкування, прагнення взяти на себе ініціативу в контакті характерні для людей, здатних взяти на себе роль лідера в групі. Ця риса характеру передбачає наявність комунікативних навичок, що забезпечують легкість спілкування і полегшують партнеру контакт: вміння слухати, висловлюватися доречно, підтримувати бесіду і змінювати тему, знайомитися, знаходити правильну форму звернення до іншої людини; зазвичай вона пов’язана з такими навичками, як володіння жестикуляцією, доречністю і мімікою, виразністю інтонацій і поз. Контактність – специфічна соціальна навичка, в основі якої

лежить природна товариськість. Це здатність вступати в психологічний контакт, формувати в ході взаємодії довірчі відносини, засновані на згоді і взаємному прийнятті; здатність, забезпечена володінням навичками і вміннями спілкування і саморегуляції.

Названі вище комунікативні характеристики необхідні для досягнення професіоналізму, оскільки всі вони є компонентами міжособистісної комунікації у майбутніх фахівців соціальної сфери, що сприяють розвитку міжособистісної комунікації. Слід зазначити, що соціальний працівник або психолог, крім професійних знань і умінь, повинен володіти комунікативною компетентністю, комунікативними вміннями й навичками, комунікативно-мовленнєвою активністю для досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. Відповідно, комунікативні вміння у майбутніх фахівців соціальної сфери, що сприяють розвитку міжособистісної комунікації, є головним регулятивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності, що матеріалізує професійні знання, закладені в професійній компетентності.

Крім того, фахова підготовка майбутніх соціальних працівників і психологів має бути спрямована не тільки на формування у них почуття впевненості у своїх силах і можливостях – мотиваційну основу саморозвитку, а й на озброєння їх доступними внутрішніми засобами для такої роботи над собою – операційну основу самовдосконалення.

Визначальним у питаннях професійного становлення майбутнього фахівця соціальної сфери, його внутрішньоособистісної перебудови є те, що його майбутня професійна діяльність розгортатиметься в складній системі відносин.

Таким чином, важливим результатом професійної підготовки є розвиток особистості майбутніх фахівців соціальної сфери, перш за все, розвиток міжособистісної комунікації, яку можна розглядати як одну з умов ціннісно-смислової сфери здобувачів вищої освіти.

На жаль, сьогодні недостатньо уваги приділяється комунікативним особливостям майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі фахової підготовки.

Потребує уваги розробка і впровадження в освітній процес новітніх методів і технологій розвитку міжособистісної комунікації, зокрема, сценаріїв, рольових і ділових ігор, тренінгів розвитку міжособистісної комунікації, де першочерговими мають бути діалог, повідомлення, передача інформації, зворотний зв’язок.

Література:

1. Данилевич Ю. О. Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формування комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. *Медсестринство*. 2023. № 2. С. 56–65.
2. Зінорук А. Сутність поняття «комунікативні уміння». *Молодь і ринок*. 2022. № 3–4 (201–202). С. 196–201.
3. Канюк О. Професійні вимоги до майбутніх соціальних працівників. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 11. С. 253–259.
4. Карпенко О. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності. С. 1–9. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/20/visnuk_4.pdf

TÜRKİYE'DEKİ OLGUNLAŞMA ENSTİTÜLERİNE GENEL BAKIŞ

Hanife Erdogan Yasarsoy
Doçent Doktor, Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye
h.erdogan@kastamonu.edu.tr

Osmanlı modernleşme sürecinde, özellikle Tanzimat Dönemi'nde kadınların eğitim, sağlık ve ekonomik yaşamda daha görünür hale gelmesi yönünde ilk adımlar atılmış; bu yaklaşım II. Meşrutiyet yıllarında Kız Sanayi Mekteplerinin açılmasıyla kurumsal bir nitelik kazanmıştır [2]. Cumhuriyet döneminde ise bu çizginin devamı olarak 1945 yılında İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü kurulmuş ve kadınların mesleki eğitiminde yeni bir dönemin kapısı aralanmıştır. Bu kurum, kadınların geleneksel kültürü yaşatması, dünyadaki değişimleri takip etmesi ve üretkenliklerini geliştirmesi amacıyla faaliyete başlamış; "olgunlaşma" kavramı da meslekte uzmanlaşma ve yetkinleşmeyi simgelemiştir. 1958 yılında Ankara Olgunlaşma Enstitüsü'nün açılmasıyla birlikte bu kurumlar kurumsal kimliklerini güçlendirmiş ve günümüzde "olgunlaşma enstitüleri" adıyla bilinen yapıya kavuşmuştur. Başlangıçta Millî Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren enstitüler, 2012 yılından itibaren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanmış, bu süreçte kültürel mirasın korunması ve yenilikçi eğitim anlayışıyla yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayan vizyoner kurumlar haline gelmiştir. Atölye sistemiyle çalışan enstitüler, yalnızca eğitim ve üretim kalitesiyle değil, aynı zamanda bölgesel koordinasyon ve Ar-Ge faaliyetleriyle de kültürel değerleri geleceğe taşıyan yaygın eğitim kurumları olarak konumlanmaktadır. Olgunlaşma Enstitülerinin temel amacı, geleneksel Türk giyim ve el sanatları alanında araştırma, geliştirme, arşivleme ve üretim faaliyetleri yürüterek bu kültürel mirası korumak ve yaşatmak olarak tanımlanabilir. Bu kurumlar yalnızca eğitim-öğretim işleviyle değil, aynı zamanda yok olma tehlikesi altındaki el sanatlarını aslına uygun biçimde gelecek kuşaklara aktarma misyonuyla da öne çıkmaktadır. Ayrıca, seçkin eserlerin yurt içi ve yurt dışında tanıtılması ve sanatsal ağırlıklı eğitim ile üretimin birlikte yürütülmesi yoluyla hem kültürel sürekliliğe katkı sağlamakta hem de yaşam boyu öğrenme kapsamında önemli bir rol üstlenmektedir [6].

Olgunlaşma Enstitüleri üzerine yapılan akademik çalışmalar, kurumların tarihsel gelişimi, kültürel mirasın korunması ve tasarım anlayışına katkıları açısından çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Bu bağlamda literatürde Akbulut'un (2010) "Şıklığın Resmi Tarihi: Olgunlaşma Enstitüleri"; Akın'ın (2011) "Kız Teknik Eğitim-Öğretiminde Bir Örnek: Ankara Olgunlaşma Enstitüsü" (1958–2002); Gürçayır'ın (2013). "Resmî Eğitim Süreçlerinde Gelenek Aktarımı ve Kadın: Ankara ve Trabzon Olgunlaşma Enstitüsü Örneği" ve "Seçkinleştirilen El Sanatları ve Geleneğin Sınırları: Olgunlaşma Enstitüleri Örneği" gibi çalışmalar öne çıkmaktadır. Ayrıca Şener Boy'un (2022),

“Gelenekten Geleceğe Bir Köprü: Tokat Olgunlaşma Enstitüsü”; Boyan ve Akbulut’un (2024) “Olgunlaşma Enstitüleri ve Halk Eğitim Merkezleri’nin Tasarıma Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma”; Kaya Arpa’nın (2024) “Geçmişten Günümüze Olgunlaşma Enstitüleri: Mardin Örneği”; Çağan ve Aydın’ın (2024) “İzmir Olgunlaşma Enstitüsü’nde Dokunan Pamuklu Kumaşların Kökboya ile Boyanması ve Haslık Sonuçları” ve Uzeler ile Doğan’ın (2024) “Adana Olgunlaşma Enstitüsü Tasarımlarında Anavarza Antik Kenti Yansımaları” gibi araştırmalar da enstitülerin farklı açılardan değerlendirilmesine katkı sunmaktadır.

Bu çalışmada ise Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kapsamında önemli bir yere sahip olan Olgunlaşma Enstitülerinin uluslarası tanıtılması, hedef ve işlevlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, kavramsal/derleme nitelikte tasarlanmıştır.

Olgunlaşma Enstitülerinin kurumsal yapılanması dört temel bölümden oluşmaktadır. **Eğitim-öğretim bölümü**, geleneksel Türk giyimi başta olmak üzere çeşitli el sanatlarının gelecek kuşaklara aktarılmasını hedeflemekte; mesleki denklik programları, kurslar ve staj uygulamaları aracılığıyla bireylere mesleki yeterlik kazandırmaktadır. **Araştırma bölümü**, kültürel mirasa ait unsurları belgeleyerek çağdaş tasarımlara uyarlamakta, temalı projeler geliştirmekte ve elde edilen verileri arşivleyerek kurumsal hafızanın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. **Tasarım-üretim bölümü**, araştırma sonuçlarını sanatsal ve işlevsel ürünlere dönüştürmekte; koleksiyon çalışmaları, sipariş üretimleri ve sergiler yoluyla kültürel mirası somut çıktılara taşımaktadır. **Tanıtım ve pazarlama bölümü** ise üretilen ürün ve projelerin yurt içi ve yurt dışında görünürlüğünü sağlayarak enstitülerin ulusal ve uluslararası tanınırlığını artırmakta; aynı zamanda müzecilik faaliyetleriyle kültürel değerleri halka ve akademiye sunmaktadır. Bu dört bölümün eşgüdümlü çalışması, Olgunlaşma Enstitülerinin hem eğitim hem de kültürel mirasın korunması bağlamında çok boyutlu bir işlev üstlenmesini mümkün kılmaktadır [4, ss. 296-298].

Olgunlaşma Enstitülerinde sunulan eğitim programları oldukça çeşitlidir ve geleneksel sanatlarla modern mesleki alanları bir araya getirmektedir. Programlar arasında el sanatları teknolojisi (nakış ve el sanatları), ev yönetimi ve beslenme, geleneksel giyim, hazır giyim ve deri hazır giyim, moda giysi tasarımı, resim, seramik, cilt bakımı ve güzellik, kuaförlük, kuyumculuk ve takı imalatı, takı tasarımı ile çocuk gelişimi gibi farklı disiplinler yer almaktadır [4, s. 300]. Olgunlaşma Enstitüleri, geleneksel el sanatlarını çağdaş bir sanat ürününe dönüştürürken tarihsel mirastan beslenmektedir. Motifler, teknikler ve renkler aracılığıyla “geleneğin gücünü” üretim süreçlerine yansıtan enstitüler, aynı zamanda geçmişin otantik değerlerinden ve estetik zenginliğinden ilham almaktadır. Her ne kadar Cumhuriyet döneminde kurulmuş olsalar da, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinden günümüze ulaşan kültürel birikimi çağdaş yorumlarla yeniden şekillendirerek günümüzün estetik anlayışıyla bütünleştirmektedirler [3, ss. 61-62].

Olgunlaşma Enstitüleri, kuruluşlarından itibaren yalnızca ulusal ölçekte değil, uluslararası düzeyde de geniş bir ilgi görmüştür. Türkiye'nin üst düzey yönetici ve bürokratlarının eşleri başta olmak üzere, sanat dünyasından tanınmış isimler ile farklı ülkelerin yönetici eşleri enstitülerin müşterileri ve takipçileri arasında yer almıştır. Mevhibe İnönü, Berrin Menderes, Emel Korutürk, Semra Özal, Nazmiye Demirel gibi devlet büyüklerinin eşlerinin yanı sıra, İran İmparatoriçesi Farah Diba, İngiltere Kraliçesi II. Elizabeth ve Hollywood yıldızı Sophia Loren gibi uluslararası tanınmış isimlere de sergiler düzenlenmiş ve özel tasarımlar hazırlanmıştır [1, s. 48].

Olgunlaşma Enstitülerinin vizyonu, geleneksel sanatları çağdaş yorumlarla birleştirerek Türkiye'nin kültürel mirasını uluslararası düzeyde tanıtmak ve sürdürülebilir kılmaktır. Misyonları ise bu mirası araştırmak, arşivlemek, özgün tasarımlarla geleceğe aktarmak ve eğitim yoluyla yaşatmaktadır. Enstitüler, bilimsel bakış, iş birliği, etik değerler ve kaliteyi temel alırken; yaratıcılık, yenilikçilik ve sanatsal duyarlılığı da kurumsal kimliklerinin ayrılmaz unsurları olarak benimsemektedir [4, s. 302].

Türkiye'deki Olgunlaşma Enstitüleri ile Ukrayna'daki yetişkin eğitimi kurumları, farklı tarihsel ve kurumsal bağlamlarda gelişmiş olsalar da yaşam boyu öğrenmeye sundukları katkılar açısından benzerlik göstermektedir. Türkiye'de Olgunlaşma Enstitüleri, kültürel mirası koruyarak el sanatları, giyim ve tasarım alanlarında hem mesleki eğitim hem de üretim odaklı bir model sunmaktadır. Ukrayna'da ise yetişkin eğitimi, dört tarihsel dönem çerçevesinde şekillenmiş; günümüzde yaygın eğitim merkezleri, işsizlerin eğitimi, yaşlıların öğrenimi, mesleki gelişim ve yeniden eğitim programları ile çok yönlü bir sistem oluşturmuştur [5]. Türkiye'deki Olgunlaşma Enstitüleri, kültür aktarımına odaklı daha spesifik bir model iken; Ukrayna'daki yetişkin eğitimi, daha geniş kapsamlı sosyal ve ekonomik ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu farklılıklara rağmen, her iki ülkede de yetişkin eğitimi kurumları, bireylerin toplumsal hayata katılımını artırmak, mesleki becerilerini geliştirmek ve yaşam boyu öğrenme kültürünü desteklemek gibi ortak hedefleri paylaşmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, Olgunlaşma Enstitüleri (Advanced Technical Schools for Girls)'nin, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede hem kültürel mirası koruma hem de mesleki eğitim sağlama açısından ikili bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Bu kurumlar yalnızca geleneksel el sanatlarının ve tasarımların korunmasını ve aktarılmasını güvence altına almakla kalmamakta, aynı zamanda mesleki eğitim, toplumsal katılım ve kadınların güçlendirilmesine de katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, kurumların toplumsal etkisinin daha görünür kılınması ve özellikle dijital eğitim ile sürdürülebilirlik odaklı uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Gelecekteki araştırmalar, bu kurumların bireyler ve toplum üzerindeki dönüştürücü etkisini daha iyi anlamak amacıyla katılımcı profillerini ve başarı hikâyelerini incelemeye odaklanmalıdır. Ayrıca, uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar, yetişkin eğitiminin farklı modellerine dair değerli

içgörüler sağlayabilir ve Türk deneyiminin özgün katkılarını ortaya çıkarabilir. Son olarak, yenilikçi programların etkinliğinin araştırılması ve farklı kültürel bağlamlarda uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi, Olgunlaşma Enstitülerinin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yaşam boyu öğrenmeye katkısını daha da güçlendirecektir.

Kaynakça:

1. Akbulut, Y. *Şıklığın Resmi Tarihi Olgunlaşma Enstitüleri*. İstanbul: Doğan Kitap Yayınları. 2010. 248 s.

2. Akın, M. "Kız teknik eğitim-öğretiminde bir örnek: Ankara Olgunlaşma Enstitüsü": [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Üniversitesi, 2011. s. 147.

3. Gürçayır Teke, S. "Seçkinleştirilen El Sanatlari Ve Geleneğin Sinirlari: Olgunlaşma Enstitüleri Örneği". Milli Folklor. 2017. 29 (116). ss. 58-72.

4. Kaya Arpa, N. "Geçmişten Günümüze Olgunlaşma Enstitüleri: Mardin Örneği", *UHAD/Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 2024. 7(2), ss. 293-231.

5. Lukianova, L. Dernova, M. "Historical Periods and Current State of Adult Education and Learning In Ukraine". Наука для сталого розвитк. 2021. 3, ss. 13-22.

6. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim: https://e-olgunlasma.meb.gov.tr/ (Erişim tarihi: 25.09.2025).

DIGITAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: GERMAN EXPERIENCE AND OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Царик О. М.
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету
o.tsaryk@wunu.edu.ua, tsarykolga@gmail.com
Рибіна Н. В.
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнського національного університету
nataliarybina@ukr.net

Digital competence of a modern educator is one of the key factors in the successful functioning of the educational process in a globalized world. It determines not only the ability to use technical tools, but also to integrate digital instruments into teaching methodology, to create new forms of interaction with students, and to ensure the quality of learning in the context of rapid socio-technological changes. Foreign language teaching in particular requires digital solutions, as it presupposes the development of communication skills, an interactive environment, and access to authentic resources. The use of distance and blended learning platforms (Moodle, MS Teams, Zoom), mobile applications (Duolingo, Quizlet), interactive whiteboards, and online text corpora increases students' motivation, creates conditions for individualization and differentiation of learning. Moreover, a teacher's digital competence makes education more accessible to students with diverse needs, including in inclusive learning environments, and helps overcome spatial and temporal barriers thanks to online formats. On a global scale, it facilitates the integration of the Ukrainian educational system into the European and international educational space through international projects, joint platforms, and exchange of experience.

The professional development of teachers in Germany demonstrates a systemic approach to building digital competence that combines state policy, university training, and in-school forms of professional growth. German teacher training universities actively integrate digital tools into their programs for future educators. Research shows that students of pedagogical universities take systematic courses in digital pedagogy that combine theoretical foundations with practical application [1]. In Germany, the European DigCompEdu framework, which defines teachers' digital competence across six key areas, is widely used. At the same time, the TPACK model (Technological Pedagogical Content Knowledge) serves as a methodological foundation for integrating digital technologies into subject teaching, including foreign languages. The study by Quast, Rubach & Porsch (2023) confirms that DigCompEdu functions as a valid basis for assessing teachers' digital competences in the German context [4]. In higher education and in teacher

professional development, tools such as Moodle, Padlet, and similar platforms are widely applied. They make it possible to create interactive learning environments, organize online courses, and support blended learning. Bond et al. (2018) demonstrate that German teachers actively use Moodle and other LMS to organize distance learning, although the level of digital confidence varies between generations of educators [1].

In Germany, there is a practice of in-school teacher professional development programs known as *SchiLF*. They are organized at the school level and tailored to the needs of a specific teaching staff. *SchiLF* programs include training sessions on digital didactics, experience exchange, and collaborative development of teaching materials and projects. Such formats make professional development more practice-oriented and flexible. The study by Ohle-Peters, Ludewig & McElvany (2024) shows that targeted training interventions built on the principles of digital collaboration effectively foster future teachers' readiness to work with online tools, enhance their motivation, and increase their confidence in using digital technologies [3]. The development of teachers' digital competence in Germany and Ukraine faces a number of systemic challenges that require a comprehensive approach. Although most educators possess basic digital skills, their level of proficiency remains uneven. Senior teachers are often less confident in using LMS, cloud services, or collaboration tools. This is confirmed by the findings of Bond et al. (2018), which indicate that the digital transformation of higher education in Germany requires deeper technical training for university staff [1].

Possessing technical knowledge does not guarantee the effective use of technologies in teaching. What is required is the ability to integrate digital tools into pedagogical methodology. The TPACK model (Technological Pedagogical Content Knowledge) emphasizes the need for a harmonious combination of subject knowledge, pedagogical methods, and technological resources. German studies show that teachers often face difficulties in selecting appropriate digital tools to achieve didactic goals [5]. The study by Ohle-Peters, Ludewig & McElvany (2024) demonstrated that only targeted interventions (e.g., training in digital collaboration) increase pre-service teachers' motivation and readiness to implement digital practices. Without external support and structured training, the level of engagement remains insufficient [3].

Even when knowledge and skills are present, some educators remain skeptical about the relevance of digital tools, preferring traditional methods. This is linked either to a lack of understanding of the benefits of technology or to concerns about losing "live" contact with students. German researchers emphasize that fostering a positive attitude toward the digitalization of education is no less important than technical training [2].

The European DigCompEdu framework offers a systematic approach to developing teachers' digital competences across six areas: professional engagement, digital resources, teaching and

learning, assessment, empowering learners' digital competence, and facilitating learners' digital citizenship. Its adaptation in Ukraine could serve as a foundation for establishing national standards of digital competence for foreign language teachers. Ovcharuk's study (2019) shows that European frameworks are already being actively integrated into the educational systems of many countries, and Ukraine can benefit from this experience [6]. German universities are actively implementing courses in digital pedagogy that focus on practical skills in using LMS, online platforms, and digital communication tools. Research by Quast, Rubach & Porsch (2023) indicates that such courses help future teachers develop sustainable perceptions of their own digital competences and increase their readiness to apply digital resources in teaching [5]. Ukrainian higher education institutions could design similar modules, particularly within programs for training foreign language teachers.

Foreign language teachers have a special need to create an interactive environment for developing students' communication skills. The German experience demonstrates that the use of collaborative tools (Moodle, Padlet, Microsoft Teams, Google Workspace) supports the development of digital collaboration and critical thinking. The study by Ohle-Peters, Ludewig & McElvany (2024) confirms that interventions aimed at developing digital collaboration competences significantly increase pre-service teachers' readiness to apply such tools in practice [3].

Digital tools open up new opportunities for inclusive education, particularly for students with special educational needs. In Germany, digital resources are actively used to differentiate tasks, adapt materials, and ensure equal access to educational services [2]. For Ukraine, it is especially relevant to develop platforms with adaptive resources, as well as to integrate tools for automated translation, subtitling, and speech synthesis into foreign language learning. Thus, the German experience demonstrates that the digital competence of foreign language teachers should be built on a comprehensive approach: standardization (DigCompEdu), practice-oriented courses, tools for digital collaboration, and inclusive educational technologies. For Ukraine, this opens the way to creating a modern system of teacher professional development integrated into the European educational space.

References:

1. Bond M., Marín V. I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, No. 48.

2. Johnson, F., Schmit, J., Schneider, C., Rossa, H., & Müller, L. (2024). *Evaluating the Effectiveness of an Extracurricular Teacher Education Training Program for DigCompEdu Competences*. *Education Sciences, 14*(12), 1390.

3. Ohle-Peters A., Ludewig U., McElvany N. Can we foster pre-service teachers' competences for digital collaboration? *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. P. 1455074. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1455074.

4. Quast J., Rubach C., Porsch R. Professional digital competence beliefs of student teachers, pre-service teachers and teachers: Validating an instrument based on the DigCompEdu framework. *European Journal of Teacher Education*. 2023. Vol. 46, No. 5. P. 1–20.

5. Овчарук О. В. Digital competence of teacher: international tendencies and frameworks. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 4 (100). С. 46–50.

6. Сороко Н. В., Гриценко І. С., Чекаліна Т. І. Європейський досвід розвитку цифрової компетентності вчителів у контексті сучасних освітніх реформ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 55–67.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Цибульський Н. В.
аспірант кафедри освітології і педагогіки
Західноукраїнського національного університету

За сучасної освітньої парадигми педагог не лише забезпечує функціонування освітнього процесу, він слугує його активним організатором, керівником та координатором. Набуття майбутнім вчителем управлінської компетентності у ЗВО сприяє ефективному функціонуванню педагогічної системи, реалізації дієвих принципів управління та розвитку освітнього закладу. Тому формування готовності до управлінської діяльності є одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Готовність майбутнього вчителя до управлінської діяльності розглядаємо як інтегральну якість особистості, для якої характерною є сукупність управлінських знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, що убезпечують ефективне виконання педагогічно-управлінських функцій. Нині управлінська готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності включає усвідомлення *цінності управлінської діяльності*, наявність у здобувачів освіти потреби та мотивації до лідерства, відповідальність, ініціативність; *знання* теорії управління, психології та педагогіки управління, нормативно-правових документів, що відносяться до функціонування освітніх закладів; *уміння* планувати й організовувати управлінську діяльність, координувати та оцінювати результати управління та їхній вплив на педагогічний процес; *здатність до самоаналізу та саморегуляції* власно-організованої управлінської діяльності.

Велика роль у формуванні управлінської готовності здобувачів ЗВО до майбутньої управлінської діяльності належить викладачам вищої школи, оскільки при проведенні занять вони створюють інноваційно-освітнє середовище, яке стимулює студентів до самостійності, ініціативності та відповідальності у прийнятті рішень.

Отже, готовність студентів педагогічних спеціальностей до управлінської діяльності є результатом системної та цілеспрямованої професійної підготовки у ЗВО, так як цілісно поєднує теоретичну підготовку, практичний досвід та особистісний розвиток. Саме ж формування управлінської компетентності майбутніх педагогів є необхідно-важливою умовою ефективного функціонування сучасного освітнього закладу.

Література:

1. Власюк, Г., & Ребуха, Л. (2024). Проблеми професійної перепідготовки керівників закладів освіти. *Наукові проєкти соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ*, 181-183.

2. Кричківська, О., & Зварич, Г. (2023). Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка,* 2, 74-84.

3. Ребуха, Л. (2021). Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 1, 113-124.

4. Trubitsyna O., Demchenko V. Менеджмент закладів вищої освіти: застосування інновацій. Social work and education, 2020. №7(3). С. 383–393.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Чарторинська Л.І.
вчитель-методист ЗЗСО І-ІІІ ст. №1 м. Зборова
lyuba067lyuba@gmail.com

У сучасних умовах українська освіта переживає виклики, пов'язані з повномасштабною війною. Заклади загальної середньої освіти, зокрема початкові школи, змушені адаптувати освітній процес до умов воєнного стану, зберігаючи при цьому якість освіти, психологічну безпеку учнів та інноваційний підхід до навчання.

Постановка проблеми. Воєнний стан суттєво змінив формат освітнього середовища: навчання в укриттях, онлайн-заняття, вимушена міграція учнів і вчителів, відсутність стабільного інтернет-зв'язку, психологічні травми учасників освітнього процесу – усе це створює нові завдання для системи початкової освіти. За таких умов інноваційні технології стають не просто інструментом, а необхідною умовою збереження ефективного навчання.

Аналіз досліджень. Проблематика інноваційної діяльності в початковій школі досліджувалася такими науковцями, як О. Савченко, Н. Морзе, Л. Шульгіна, І. Рубан, Л. Даниленко. Але більшість праць зосереджена на умовах мирного часу, тоді як питання інноваційного навчання у період воєнного стану не має достатньо напрацювань. Зокрема, недостатньо вивченою залишається адаптація цифрових ресурсів до навчання дітей молодшого шкільного віку у небезпечних ситуаціях, а також вплив інновацій на психологічний стан дитини.

Мета дослідження – проаналізувати можливості застосування інноваційних технологій у початковій школі в умовах воєнного стану та визначити ефективні методи їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. На основі власного педагогічного досвіду і спостережень за ефективністю сприйняття навчального матеріалу здобувачами освіти вважаю, що до найпоширеніших інноваційних технологій, що застосовуються сьогодні в початкових школах, належать:

– технології дистанційного та змішаного навчання (Zoom, Google Meet,). У воєнний час вони дозволяють зберегти освітній процес навіть за відсутності фізичного доступу до школи. Особливо важливою є асинхронна форма навчання, коли дитина має змогу переглядати запис уроку у зручний для себе час;

– цифрові платформи й інтерактивні ресурси: LearningApps, Wordwall, Digipuzzle,Matific,Genially, Padlet. Вони забезпечують варіативність, інтерактивність та емоційно позитивне залучення учнів до навчання;

– гейміфікація навчання сприяє мотивації дитини, знижує рівень стресу, що особливо важливо в умовах воєнного стану; підвищує розвиток пізнавальної активності і самостійності; допомагає засвоїти навчальний матеріал.

– соціально-емоційне навчання (СЕН) як складова інноваційної педагогіки дозволяє формувати в учнів емоційний інтелект, уміння долати тривожність, налагоджувати комунікацію. Особливої популярності набуває програма СЕН «Зерна», яка допомагає педагогам краще розуміти емоційні потреби учнів;

– метод проєктів та дослідницьке навчання дозволяють учням працювати в командах (онлайн або офлайн), розвивати критичне мислення, застосовувати знання у практичних ситуаціях, що сприяє емоційній стабільності. Практикую змішані типи проєктів (вирощування рослин на підвіконні класу ранньої весни, розігрування рольово-ігрових дійств. Такі проєкти не лише дозволяють отримати нові знання, а і сприяють отриманню певного соціального досвіду;

– технології мікронавчання – короткі відео, слайди, пояснення, інтерактивні тести, вікторини, аудіоподкасти, що допомагають зосередитись на одному навчальному елементі. Допомагають вивчити за короткий інтервал часу невеличку частину навчального матеріалу. Це ефективний спосіб заохочення учнів до активної роботи і в онлайні і офлайн.

Важливо зазначити, що ефективне застосування інноваційних технологій в умовах війни вимагає:

– гнучкого планування освітнього процесу;

– психологічної підтримки вчителів і учнів;

– розвитку цифрової компетентності вчителів.

Особливої уваги заслуговує використання інноваційних підходів у роботі з дітьми-переселенцями, які часто змінюють школу та потребують м’якої інтеграції в нове середовище. Тут ефективно працюють методики інтерактивного навчання, арттерапії. Часто такі діти проявлять свої почуття через гру та малюнок.

Висновки. Впровадження інноваційних технологій у початковій школі в умовах воєнного стану – це не лише можливість забезпечити безперервність освіти, а й інструмент збереження емоційної рівноваги, розвитку життєвих компетентностей, формування емоційної стійкості до стресових ситуацій.

Література:

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

2. Савченко О. Я. Початкова освіта в умовах змін: науково-методичний аспект. Київ: Педагогічна думка, 2020. 144 с.

3. Морзе Н. В., Барна О. В. Цифрові технології в початковій школі: можливості, ризики, перспективи. *Освіта і управління.* 2022. № 1. С. 23–28.

4. Шульгіна Л. М. Педагогіка партнерства в умовах викликів сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 2 (48). С. 12–17.

5. Ruban I. Digital tools for resilient education in primary school during war. *European Journal of Education and Pedagogy.* 2023. Vol. 4, Issue 2. P. 41–45.

6. Danilenko L. Innovative pedagogical solutions in Ukrainian primary schools under martial law. *International Journal of Education*. 2023. Vol. 11, No. 3. P. 58–63.

ІННОВАЦІЇ – ШЛЯХ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Чекригіна Г.
заступник директора з науково-методичної роботи закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж»
anna.chekrygina@gmail.com

Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти перебуває в умовах активних змін, зумовлених глобалізаційними процесами, розвитком інформаційних технологій та зростанням вимог ринку праці до кваліфікації робітничих кадрів. Адже, від ефективності підготовки кваліфікованих робітників залежить конкурентноспроможність економіки країни, розвиток виробничої сфери та забезпечення суспільства фахівцями, здатними швидко адаптуватися до потреб ринку праці. У цих умовах якість освітньої діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти стає ключовим фактором їхньої конкурентноспроможності та ефективності. Новий закон "Про професійну освіту" спрямований на підвищення якості освіти через: посилення співпраці з бізнесом, створення гнучких освітніх траєкторій, фокус на регіональних потребах ринку праці та підтримку перекваліфікації дорослих. Закон покликаний забезпечити високу кваліфікацію фахівців для економіки та добробут громадян, формуючи високоякісний людський капітал.

Забезпечення якості освіти у ЗП(ПТ)О є багатогранним процесом, що включає стратегічне планування розвитку освітнього закладу, створення безпечного й інноваційного освітнього середовища, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, упровадження сучасних освітніх технологій та системний моніторинг результатів навчання здобувачів освіти. Інновації у ЗП(ПТ)О охоплюють оновлення змісту освіти, застосування сучасних педагогічних та цифрових технологій, упровадження елементів дуальної освіти, розвиток партнерства з роботодавцями, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Вони дозволяють не лише модернізувати освітній процес, а й забезпечити його відповідність динамічним потребам економіки та суспільства.

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки, технологій і виробництва П(ПТ)О повинна оперативно реагувати на зміни у ринку праці та вимоги роботодавців. Традиційні підходи до організації освітнього процесу вже не забезпечують високий рівень підготовки кваліфікованих фахівців.

Впровадження інновацій у ЗП(ПТ)О дозволяє модернізувати освітній процес, підвищити ефективність навчання, поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю

та сформувати у здобувачів освіти компетентності, необхідні для роботи в умовах сучасного виробництва і цифрової економіки.

Перспективність цієї проблеми полягає також у необхідності забезпечення внутрішньої системи контролю та моніторингу якості освіти, створення безпечного і стимулюючого середовища для навчання, а також підвищення конкурентноспроможності випускників на національному та міжнародному ринку праці. Впровадження інноваційних технологій стає стратегічним інструментом модернізації ЗП(ПТ)О та розвитку професійної освіти в цілому.

Метою впровадження інноваційних технологій для забезпечення якості освітнього процесу у ЗП(ПТ)О є:

- Підвищення якості освіти – формування конкурентноспроможного випускника, здатного до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах.
- Актуалізація змісту навчання відповідно до вимог ринку праці та інноваційних змін у виробництві й технологій.
- Розвиток творчого і критичного мислення здобувачів освіти, формування навичок самостійного пошуку, аналізу й застосування інформацій.
- Створення сучасного освітнього середовища, яке поєднує традиційні методи навчання з цифровими технологіями, інтерактивними платформами, електронними ресурсами.
- Мотивація здобувачів освіти до навчання застосування новітніх методик, практико-орієнтованих завдань та інтерактивних форм роботи.
- Підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом використання інновацій у викладанні та залученні їх до безперервного професійного розвитку.
- Забезпечення гучності та адаптивності освітнього процесу до потреб суспільства, економіка та кожного здобувача освіти.

Об’єкт дослідження – інноваційна діяльність педагогічних працівників по впровадженню інновацій в освітній процес ЗП(ПТ)О «Подільський професійний коледж».

Предмет дослідження – інноваційні педагогічні та виробничі технології, шляхи і методи їх реалізації.

Очікувані результати впровадження інновацій освітній процес ЗП(ПТ)О.

Якість підготовки здобувачів освіти	Формування сучасних компетентностей, набуття практичних умінь у наближених до виробництва умовах
Конкурентноспроможність випускників	Готовність до роботи в умовах цифровізації, адаптивність до ринку праці
Мотивація здобувачів освіти	Підвищення інтересу через інтерактивні технології, розвиток навичок самоосвіти
Партнерство з роботодавцями	інтеграція бізнес-структур у освітній процес (формування освітніх програм, створення навчально-

	практичних центрів)
Професійний розвиток педагогів	Опанування сучасних методик, цифрових інструментів, підвищення авторитету
Оптимізація освітнього процесу	використання електронних платформ, персоналізація навчання
Престиж ЗП(ПТ)О	Зростання довіри до освітнього закладу з боку здобувачів освіти та їхніх батьків; підвищення рівня вступу

Сучасний освітній процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти потребує нових підходів, спрямованих на формування компетентного здобувача освіти. Зростання вимог до професійної підготовки та динаміка ринку праці роблять традиційні методи навчання недостатньо ефективними. Інноваційні технології стають ключовим засобом підвищення якості освіти, оскільки вони поєднують теоретичні знання з практичними уміннями, сприяють розвитку критичного мислення та самостійності учнів.

Інновації у ЗП(ПТ)О охоплюють різні сфери освітньої діяльності:

1. Педагогічні інновації – застосування компетентнісного підходу, проєктного та інтерактивного навчання, дуальної форми освіти, індивідуальних освітніх траєкторій. Вони спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та розвиток їхніх професійних компетенцій.
2. Технологічні інновації – впровадження електронних навчальних платформ, віртуальних лабораторій, дистанційного та змішаного навчання, цифрових тренажерів і симуляторів. Це дозволяє зробити навчання більш доступним, сучасним та ефективним.
3. Організаційні інновації – модернізація управлінських процесів, створення внутрішньої системи моніторингу якості освіти, налагодження партнерства з підприємствами та роботодавцями.

Впровадження інновацій у ЗП(ПТ)О сприяє: підвищенню рівня професійної підготовки випускників; розвитку їхніх ключових компетентностей; підвищенню мотивації до навчання; формування сучасного освітнього середовища, орієнтованого на якість і результат.

Отже, інноваційні технології і підходи виступають не лише як інструмент модернізації освітнього процесу, а й як стратегічний ресурс для забезпечення конкурентноспроможності освітнього закладу та його випускників на ринку праці.

В умовах воєнного стану впровадження інноваційних технологій в навчально-виробничий процес ЗП(ПТ)О актуалізується в зв’язку з новою парадигмою професійної підготовки кваліфікованих робітників, яка створюється на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як професійної (професійно-технічної) освіти, так і цілісного навчально-виробничого процесу

освітнього закладу шляхом його модернізації та раціоналізації. Якість професійноЇ освіти значною мірою залежить від впровадження педагогами інноваційних технологій. Адже сучасні технології уможливлюють ефективно проєктувати освітній процес, управляти ним та одержувати якісні результати відповідно до запланованих цілей.

Тобто сьогодні завдання ЗП(ПТ)О полягає у тому, щоб готувати фахівців, здатних жити і працювати в кардинально інших соціально-економічних умовах, підготовку яких можна забезпечити тільки на інноваційній основі.

Література:

1. Антонюк, Т. Д. (2013). Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти як важливий фактор конкурентоспроможності української освітньої системи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки*, Вип. 21, 149–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoai_2013_21_26 (дата звернення: 19.02.2024).
2. Андрущенко В. Австрія і Україна в структурі європейських освітніх стратегій; проблеми взаємодії. *Австрія й Україна у контексті європейської інтеграції й співробітництва. [Збірник наукових праць*]. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005.160 с.
3. Закон України «Про професійну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text
4. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: монографія / [Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр]; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. Львів, 2012. 506 с.
5. Кислова М. А. Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних техно-логій в освіті [Електронний ресурс] /Кислова Марія Алімівна, Семеріков Сергій Олексійович, Словак Катерина Іванівна. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2014. Том 42. № 4. С. 1-19: URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1104
6. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Освіта України*. 2004. № 56-57. С. 3, 5.
7. Наказ МОН № 509 від 06.05.2021 року «Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0509729-21#Text
8. Словник психолого-педагогічних термінів, Укладачі: Ю.В. Буган, В.І. Уруський, - Тернопіль: ТОКІППО, 2001.179 с.

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛІВ (ВИКЛАДАЧІВ), ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА / ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ» В ОСВІТНІХ ОСЕРЕДКАХ

Чорна М.І.
методист центру виховної роботи, захисту прав дитини та громадянської освіти ТОКІППО, m.chorna@ippo.edu.te.ua

Сучасна система освіти України функціонує в умовах глибоких суспільних трансформацій і воєнного стану, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до військово-патріотичного виховання молоді та оновлення змісту навчального предмета (інтегрованого курсу) «Захист України». Формування оборонної свідомості як готовності громадянина до захисту держави, її територіальної цілісності, конституційних засад і національних інтересів стає ключовим завданням та чинником консолідації суспільства у протидії зовнішній агресії.

Водночас освітній простір характеризується низкою суперечливих тенденцій. З одного боку, активно впроваджується Концепція Нової української школи, орієнтована на гуманістичні цінності, дитиноцентризм, інноваційність і компетентнісний підхід, а з іншого – педагогічні працівники зазнають підвищеного психоемоційного, фізичного й морального навантаження, пов’язаного з реаліями війни, необхідністю подолання освітніх утрат і розривів.

Особливо гостро ці виклики проявляються у діяльності учителів (викладачів) навчального предмета /інтегрованого курсу «Захист України». До кадрового складу входять ветерани війни, УБД, АТО, фахівці без базової педагогічної освіти. У цьому контексті актуалізується потреба у впровадженні інноваційних форм професійної підтримки, зокрема супервізії, яка виступає ефективним інструментом професійного зростання, емоційної стійкості та підвищення якості викладання предмета «Захист України». Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю обґрунтувати роль супервізії як інструменту професійного зростання учителів (викладачів), які забезпечують викладання інтегрованого курсу «Захист України» в освітніх осередках, а також визначити шляхи її впровадження в систему професійної підтримки освітян.

Професійне зростання педагогічних працівників має здійснюватися в атмосфері турботи, довіри та конструктивної взаємодії. Позитивний досвід упровадження супервізії у сфері загальної середньої освіти у 2024 році, коли в Україні було підготовлено майже 2500 освітян-супервізорів, довів ефективність цього інструменту професійної підтримки.

Ураховуючи специфіку та особливості викладання предмета «Захист України», учителі (викладачі) потребують цільової та індивідуалізованої підтримки. На виконання наказу МОН України від 15.05.2025 р. № 733 «Про проведення загальнонаціональної підготовки супервізорів для вчителів «Захист України» державною установою «Український інститут розвитку освіти» (відповідно до наказу Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти №194 від 16.06.2025) сформовано список супервізорів на всеукраїнському рівні, які пройшли навчання за програмою загальнонаціональної підготовки супервізорів для вчителів предмета «Захист України» у 2025 році за кошти державної субвенції [12, с. 25].

Перше загальнонаціональне навчання супервізорів предмета «Захист України», у якому взяли участь представники Тернопільщини, включало спеціалізовані модулі від провідних організацій. Відділ професійного розвитку педагогічних працівників УІРО відповідали за розроблення навчального й методичного забезпечення та проведення дистанційної частини навчання супервізорів з предмета «Захист України», яка відбулась 26–29 травня 2025 р. Очна частина проходила 16-25 червня на базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти й поєднала практичні навички та спеціалізовані модулі від провідних організацій, зокрема: 1-й корпус НГУ АЗОВ: стрілецька підготовка, домедична допомога в бойових умовах; Victory Drones: сучасні технології управління дронами; Європейський центр імені Вергеланда: методики побудови довіри, процедури та інструменти супервізії, основи групової супервізії в межах програми «Демократична школа: освіта для демократичної стійкості» [3].

Упровадження супервізійної практики у систему післядипломної педагогічної освіти й підготовку учителів (викладачів) начального предмета «Захист України» є важливою умовою їхнього професійного зростання, психологічної стійкості та ефективної реалізації освітньої місії у сучасних безпекових умовах. Супервізія має на меті забезпечити педагогічним працівникам професійну підтримку та допомогу для подальшого розвитку відповідно до вимог професійних та державних освітніх стандартів. Мета супервізії полягала в здійсненні психолого-педагогічного та методичного супроводу педагогічних працівників, спрямованого на їхній професійний та особистісний розвиток, подолання ними власних професійних труднощів та вдосконалення професійних компетентностей відповідно до завдань НУШ [4;5].

Сталим для освітян, які вже пройшли супервізію, і для тих, які тільки планують, є твердження, згідно з яким супервізія не ревізія, не оцінювання і не контроль [12, с.4], а можливість для професійного розвитку та підтримки педагогів. Учителі «Захисту України» зможуть пройти супервізію – рішення уряду [13]. Це добровільна й конфіденційна

підтримка, яку здійснює супервізор, щоб допомогти вчителю подолати професійні труднощі, віднайти баланс, творчо опрацювати проблеми. Водночас попри накопичений досвід наявні питання, які потребують уточнення термінів, роз'яснення законодавства, деталізації процедур.

Мета статті – обґрунтувати значення супервізії у формуванні професійного зростання учителів (викладачів), які забезпечують викладання предмета «Захист України» в осередках; визначити шляхи її ефективного впровадження осередках; проаналізувати специфіку супервізійної підтримки і перспектив її розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Організація супервізії в освіті регулюється низкою нормативних документів, що встановлюють правила, загальні засади й стандарти для здійснення цієї діяльності. Звертаємо увагу на Постанову Кабінету Міністрів України від 28.02.2025 № 227 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2023 р. № 1023 [6]. і від 27 грудня 2023 р. № 1374» [5] щодо питань забезпечення викладання навчального предмета «Захист України», зокрема щодо питання надання освітньої субвенції. Доповнено, що кошти спрямовуються на підготовку тренерів-педагогів і супервізорів для педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України», та оплату їхніх послуг.

Правові засади супервізії визначає Порядок надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії), затверджений наказом МОН України від 14.06.2024 №855 та зареєстрований у Міністерстві юстиції України 06.08.2024 за №1201/42546 **[7]** (далі – Порядок). Порядок регулює супервізію для педагогів, що працюють у закладах загальної середньої освіти. Обробку персональних даних учасників супервізії здійснюють згідно з вимогами Закону України «Про захист персональних даних» [8].Для успішної реалізації супервізії всі учасники процесу, відповідно до Порядку, першочергово мають ознайомитися зі змістом цих нормативних документів і в подальшій роботі (співпраці) дотримуватися їхніх вимог.

Важливо зазначити, що результати супервізії не можуть бути використані для застосування дисциплінарних стягнень до педагога, який отримує супервізійну підтримку, оскільки цей процес відбувається на добровільних засадах і покликаний сприяти вдосконаленню професійної діяльності та професійному розвитку педагогічного працівника. Супервізію проводять державною мовою, дотримуючись принципів освітньої політики та діяльності, визначених статтею 6 Закону України «Про освіту» [9].

У нормативних документах, що регулюють супервізію у сфері загальної середньої освіти, маємо декілька трактувань: супервізія – комплекс заходів з надання професійної

підтримки та допомоги педагогічним працівникам на добровільних засадах, що сприятиме вдосконаленню їхньої професійної діяльності та професійному розвитку [7]; супервізант (отримувач послуг супервізії) – педагогічний працівник, який потребує фахової підтримки і допомоги в удосконаленні професійної діяльності та професійному розвитку [7]; супервізор (надавач послуг супервізії) – фахівець у сфері загальної середньої освіти, який здійснює комплекс заходів з надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам [7].

Процес супервізії базується на десяти основоположних принципах [11], а саме: *людиноцентризм:* взаємодія супервізора та супервізанта будується на повазі до цінностей, врахуванні індивідуальних професійних потреб та пріоритетів кожного учасника; доступність: зміст, форми та методи супервізії обирають відповідно до потреб, запитів та досвіду всіх учасників супервізії; *відповідальність:* усі сторони супервізійного процесу відповідально ставляться до виконання поставлених завдань; *академічна доброчесність:* учасники дотримуються норм професійної етики, законодавства про авторське право, надають достовірну інформацію та об'єктивно оцінюють результати; академічна свобода: супервізор та супервізант мають свободу у виборі змісту, форм та методів супервізії на кожному з етапів; *добровільність:* супервізію здійснюють лише за взаємною згодою всіх сторін; *об'єктивність та неупередженість:* учасники повинні ставитися до потреб, можливостей та результатів діяльності один одного об'єктивно та без упереджень; *гуманізм та демократизм:* формують основу позитивної взаємодії, що включає повагу до особистості, прийняття різноманітності, можливість вільного висловлювання думки та відсутність дискримінації. Супервізія сприяє навчанню упродовж життя як для супервізанта, так і для супервізора, що підкреслює її значущість для професійного зростання. Крім того учасники супервізії набувають досвіду один в одного. Супервізант отримує досвід на основі індивідуального підходу до його ситуації та кращих практик, що йому надає супервізор, а супервізор, отримує новий кейс, що підвищує рівень його професійної майстерності [1].

Супервізія надає підтримку в декількох ключових сферах, які важливі для професійного й особистісного зростання учасників супервізії. По-перше, це професійна підтримка, де супервізор допомагає вдосконалити професійні навички супервізанта, надаючи конструктивний фідбек і поради з проблем, що виникають у професійній діяльності [12, с.20]. Професійна підтримка сприяє розширенню знань і вмінь, а також упровадженню нових методів та технологій навчання і виховання здобувачів освіти шляхом обговорення, спостереження за уроком, рефлексії. Супервізант осмислює власну практику викладання на базі обраних форм та методів, розкриває свої потенційні можливості та спрямовує зусилля на покращення професійної діяльності [14]. По-друге, це емоційна підтримка, де супервізор

допомагає впоратися зі стресом, викликами й емоційними реакціями, що виникають у професійній діяльності. Крім того, супервізія дає можливість оцінювати та вдосконалювати якість педагогічної діяльності. Аналіз результатів здобувачів освіти, обговорення освітніх досягнень та невдач дозволяють педагогам виявляти прогалини в освітньому процесі та вдосконалювати його організацію [12, с.20].

Зазначимо, що розроблено форму спостереження за уроком (навчально-практичним заняттям) інтегрованого курсу «Захист України». Ця форма враховує вимоги затвердженої модельної навчальної програми та акцентує увагу на питаннях безпеки під час організації уроку. Також є адаптована форма самооцінювання супервізанта з предмета «Захист України», що відповідає вимогам Державного стандарту профільної середньої освіти.

Ініціатором супервізії може бути сам педагог, адміністрація закладу освіти, орган батьківського самоврядування або орган управління освітою. Проте головною дійовою особою є вчитель (викладач), і супервізія можлива лише за його добровільної згоди [2]. Мотиви для ініціювання супервізії можуть відрізнятися. Так педагог звертається за супервізією, коли відчуває потребу в професійній підтримці та допомозі для подальшого розвитку своєї кар'єри. Адміністрація закладу освіти ініціює супервізію, вбачаючи в ній спосіб підвищити якість викладання предметів. Органи батьківського самоврядування можуть виступити ініціатором здійснення супервізії, прагнучи забезпечити кращі можливості для навчання своїх дітей через підвищення професійного рівня вчителя та освоєння передових практик. Органи управління освітою можуть ініціювати супервізію з метою підвищення загальної якості освітніх послуг у громаді [12].

НУШ ґрунтується на низці цінностей, зокрема: емоційна свобода й повага

до людської гідності, дитиноцентризм, партнерство та інновації, компетентнісний підхід, академічна доброчесність, активна громадянська позиція і патріотизм тощо. Ці цінності мають значний вплив на характер співпраці між супервізором і супервізантом. Зазначені цінності складають й основу супервізії [12, с.17].

Супервізія може бути індивідуальною та груповою [11]. Групова супервізія, де кількість учасників може складати до 5 осіб, є потужним інструментом для обміну досвідом та колективного вирішення професійних викликів [12, с. 59].

Цикл супервізії складається з взаємопов'язаних компонентів: планування (на основі самооцінювання та визначення пріоритетів), спостереження і вивчення робочої документації (наприклад, портфоліо чи учнівських робіт), осмислення (аналіз результатів спостережень у формі бесіди), практичних порад та їх застосування, а також рефлексивного аналізу [12, с. 59].

Взаємодія супервізора із супервізантами ґрунтується на андрагогічному підході, що вимагає врахування їхнього досвіду, мотивів, цілей, а також забезпечення практичної спрямованості та можливості вибору форм навчання. Супервізор виступає як партнер і фасилітатор, допомагаючи вчителю знайти власні рішення [12, с. 67].

Супервізія рекомендована: молодим спеціалістам: для адаптації до професії, подолання перших труднощів та формування ефективних стратегій роботи; педагогам, які відчувають професійне вигорання: для відновлення мотивації, пошуку ресурсів та нових смислів у професійній діяльності; педагогам, які прагнуть вдосконалити свої навички: для опанування інноваційних методик, покращення взаємодії з учнями та батьками, розвитку лідерських якостей; педагогам, які зіштовхуються зі складними ситуаціями: для аналізу проблемних кейсів, пошуку оптимальних рішень та розвитку стресостійкості; педагогам, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами: для отримання спеціалізованої підтримки та консультацій.

Таким чином, супервізія як інструмент професійного зростання учителів (викладачів), які забезпечують викладання навчального предмета/ інтегрованого курсу «Захист України» в осередках є важливим механізмом підтримки, розвитку та самореалізації у сучасному освітньому середовищі. Її впровадження сприяє підвищенню професійної компетентності, формуванню рефлексивного мислення, розвитку навичок командної взаємодії та здатності до самоаналізу. Ефективна супервізійна практика допомагає створювати безпечний простір для професійного діалогу, осмислення педагогічних труднощів і пошуку конструктивних рішень. Супервізія виступає не лише засобом підвищення якості професійної діяльності, а й інструментом формування педагогічної культури, що відповідає викликам сучасності й завданням національної безпеки та оборони України.

Супервізія – це виклик і водночас можливість. Виклик, тому що вчителям потрібен час, щоб змінити ставлення й подолати упередження. Можливість, бо супервізія допомагає педагогам стати більш впевненими, відкритими до інновацій, здатними якісно змінювати освітній процес. Подолання ключових бар'єрів – нерозуміння суті супервізії та непрозорості у відборі супервізорів –

можливе лише за умови послідовної роботи на всіх рівнях. Подолання ключових бар'єрів, зокрема нерозуміння сутності супервізії та непрозорість у відборі супервізорів, можливе лише за умови системної взаємодії на всіх рівнях освітньої системи. Консолідовані зусилля інституцій, закладів освіти та педагогічної спільноти здатні перетворити супервізію на дієвий інструмент професійної підтримки, що сприятиме професійному зростанню вчительства.

Література:

1. Борисенко Ю. Ціннісні аспекти супервізії в освіті. УІРО. 2024. 13 с. URL : https://uied.org. ua/wp-content/uploads/2024/10/12_czinnisni-aspekty-superviziyi-v-osviti.pdf.

2. Гладкова Г., Новик І. Інструменти для супервізії. УІРО. 2024. 10 с. URL : https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/3_instrumenty-superviziyi.pdf.

3. Завершилося загальнонаціональне навчання супервізорів предмета «Захист України». Дуже надихає бачити, як великі речі вдаються спільно! URL : https://uied.org.ua/2025/06/13683/

4. Лист МОН України від 14.10.2024 № 1/18776-24 «Про методичні рекомендації щодо надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) у сфері загальної середньої освіти». URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93471/

5. Постанова КМУ від 27.12.2024 № 1513 «Деякі питання надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти "Нова українська школа" у 2025 році». URL : https://www.kmu.gov.ua/npas/deiaki-pytannia-nadannia-subventsii-z-derzhavnoho-biudzhetu-mistsevym-biudzhetam-na-s1513271224

6. Постанова КМУ від 25.09.2025 № 1201 «Про внесення змін до пункту 4 Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти "Нова українська школа"».URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1201-2025-%D0%BF/card3/sp:dark

7. Порядок надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії) : наказ МОН від 14.06.2024 №855 (зареєстровано в Міністерстві юстиції України 06 серпня 2024 р. за №1201/42546). URL : https://ips.ligazakon.net/document/RE42546?an=2.

8. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 р. №2297-VI: станом на 27 квітня 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text.

9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII: станом на 24 березня 2024 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

10. Список супервізорів для вчителів предмета «Захист України» (2025) https://uied.org.ua/profesijnyj-rozvytok/spysok-supervizoriv-dlya-vchyteliv-predmeta-zahyst-ukrayiny-2025/

11. Стягунова О. Принципи, форми та методи супервізії. УІРО. 2024. 14 с. URL : https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/7_prynczypy-metody-taformy-superviziyi.pdf.

12. Супервізія не ревізія : методичний порадник / Ю. О. Борисенко, О. А. Венгловська, Г. В. Гладкова, І. М. Новик, О. О. Стягунова, О. Ф. Федоренко, Я. В. Шеховцова. Київ : УІРО, 2025. 245 с. URL : https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2025/08/uied-20.08.2025.pdf

13. Учителі «Захисту України» зможуть пройти супервізію – рішення уряду. URL : https://mon.gov.ua/news/uchyteli-zakhystu-ukrainy-zmozhut-proity-superviziiu-rishennia-uriadu.

14. Учительський апгрейд: самооцінювання професійної діяльності : збірник діагностичних матеріалів / Ю. Борисенко, О. Венгловська, Г. Гладкова, І. Новик, О. Стягунова, О. Федоренко; за заг.ред. І. Новик. Київ : УІРО, 2024. 102 с. URL : https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/uchytelskyj-apgrejd-samooczinyuvannya-profesijnoyi-diyalnosti.pdf

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE – PODSTAWA ROZWOJU ZAWODOWEGO WSZYSTKICH UCZESTNIKÓW PROCESU EDUKACYJNEGO SZKOŁY WYŻSZEJ

Sharlovych Zoia
PhD nauk pedagogicznych, prodziekan ds. współpracy międzynarodowej, adiunkt,
Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży, Rzeczpospolita Polska
zoia.sharlovych@mans.edu.pl

Streszczenie. *Ciągły rozwój zawodowy specjalistów każdej branży wymaga stałego aktualizowania ich wiedzy, nabywania umiejętności i kompetencji, co sprzyja kształtowaniu kompetencji zawodowych i rozwojowi profesjonalizmu. Kompleksowe podejście, obejmujące wszystkie te elementy, powinno zapewnić kompleksową edukację przeddyplomową i podyplomową, pod warunkiem ich spójności i ciągłej aktualizacji zarówno programów edukacyjnych, jak i komponentów edukacyjnych.*

Słowa kluczowe: *specjaliści, edukacja przeddyplomowa, edukacja podyplomowa, umiejętności zawodowe, ciągły rozwój zawodowy.*

Wstęp. Intensywny rozwój wszystkich gałęzi gospodarki, wdrażanie innowacyjnych technologii, globalizacja, orientacja na europejskie doświadczenia edukacyjne wymagają przeglądu organizacji procesu kształcenia specjalistów, w tym pielęgniarek, na wszystkich poziomach, począwszy od studiów licencjackich i magisterskich, a skończywszy na kształceniu podyplomowym. Plany nauczania muszą być zgodne z programami edukacyjnymi, a realizacja treści komponentów edukacyjnych powinna dopełniać całościowe zrozumienie podstawowych zadań powierzonych instytucjom szkolnictwa wyższego w zakresie przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

Przedstawienie głównego materiału. Przedmiotem działalności naukowej wielu teoretyków i praktyków w dziedzinie pedagogiki jest ustawiczne kształcenie zawodowe w różnych dziedzinach wiedzy. Teoretyczne aspekty kształtowania się, rozwoju i zmian podejść do ustawicznego kształcenia zawodowego, wyniki badań naukowych przedstawiono w pracach, w tym naukowcy: O. Antonova, S. Vershlovskyi, S. Honcharenko, S. Hordiichuk, I. Hubenko, O. Dubaseniuk, V. Elahina, V. Ishchenko, V. Kavetskyi, S. Kovalenko, N. Myronchuk, N. Nychkalo, O. Ohienko, I. Radzievska, L. Sihaieva, S. Sysoieva, Z. Sharlovych, V. Shatylo, O. Shevchenko, M. Shehedyn, V. Yastrebova.

Aby prawidłowo zorganizować proces edukacyjny, osiągnąć cele edukacyjne, ukształtować niezbędne kompetencje ogólne i specjalistyczne (zawodowe), konieczne jest jasne zrozumienie celów, zadań i sposobów realizacji. Każdy uczestnik procesu edukacyjnego powinien czuć się odpowiedzialny za wykonywanie swoich obowiązków.

Dla wykładowców i pracowników naukowo-pedagogicznych kształcenia przeddyplomowego i podyplomowego oznacza to stosowanie „nowoczesnych podejść organizacyjnych, najnowszych technologii edukacyjnych i cyfrowych, które zaspokoją potrzeby słuchaczy w zakresie aktualizacji i zdobywania nowej wiedzy; kształtowania praktycznych umiejętności, opanowania umiejętności, kształtowania kompetencji ogólnych i zawodowych, które odpowiadałyby międzynarodowym standardom i protokołom pielęgniarskim" (Sharlovych, 2023).

Dla osób ubiegających się o wykształcenie jest to wytrwała chęć opanowania programu edukacyjnego, nabycia kompetencji, które odpowiadałyby kwalifikacjom specjalisty w danej wybranej dziedzinie wiedzy.

Czy przestrzeganie takich wymagań wystarczy, aby uznać, że w takich warunkach wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego wypełnili swoje zobowiązania i można postawić kropkę i uznać, że proces edukacyjny został zakończony? Oczywiście, że nie.

Proces przekazywania wiedzy, nabywania umiejętności i kompetencji zawodowych powinien być ciągły, długotrwały, szeroko zakrojony i wytrwały. Takie podejście wynika z jednej strony z osobistych i psychologicznych cech każdego człowieka i zależy od procesów poznawczych (pamięci, myślenia, uwagi, wyobraźni, odczuć, percepcji itp.), od zdolności do przechowywania, analizowania, porównywania, zestawiania i uogólniania informacji. Z drugiej strony, uzyskane informacje i nabyte kompetencje wymagają ciągłego doskonalenia z uwzględnieniem innowacyjnych procesów produkcyjnych, aktualizacji podejść, zmiany stosunku do procesów w związku z ich modernizacją, co z kolei prowadzi do przeglądu i zmian protokołów i standardów świadczenia pomocy pielęgniarskiej, zgodnie z którymi powinien pracować każdy specjalista pielęgniarstwa.

Jak widać, wymagania są proporcjonalne do poziomu kwalifikacji zarówno dostawców usług edukacyjnych na etapie przygotowywania studentów, jak i słuchaczy kursów podnoszenia kwalifikacji i innych form pogłębiania, poszerzania i aktualizacji wiedzy przez absolwentów uczelni wyższych i instytucji kształcenia podyplomowego specjalistów.

Kształcenie podyplomowe pracowników naukowo-pedagogicznych i wykładowców powinno być ukierunkowane na „rozwój umiejętności zawodowych pedagogów, tworzenie sprzyjających warunków do ujawnienia ich potencjału twórczego, uzupełnianie wiedzy na temat stosowania innowacyjnych metod, technologii, szkoleniowych rodzajów zajęć dydaktycznych, umożliwia weryfikację swoich kompetencji pod kątem wymagań czasu i zadań, przed którymi stoi dziś edukacja" (Kavetskyi, 2019).

Jeśli chodzi o uczestników kursów doskonalenia zawodowego, a powinni nimi być wszyscy specjaliści, niezależnie od dziedziny wiedzy, to ich własna motywacja powinna skłaniać ich do odnawiania i pogłębiania wiedzy merytorycznej i praktycznej, co zapewni wysoki poziom

wykonywania przez nich obowiązków zawodowych. Na przykład specjaliści pielęgniarstwa „powinni dążyć do pracy w zespole, ćwiczyć praktyczne sytuacje kliniczne w salach symulacyjnych, samodzielnie poszukiwać źródeł doskonalenia oraz rozwoju zawodowego i osobistego” (Sharlovych, 2019).

Wnioski. W związku z tym, aby osiągnąć skuteczność organizacji kształcenia specjalistów w trakcie życia i działalności zawodowej, w tym specjalistów pielęgniarstwa, konieczne jest: spójność wszystkich poziomów kształcenia przeddyplomowego i podyplomowego; obecność wysoko wykwalifikowanej kadry naukowo-pedagogicznej i pedagogicznej; wykorzystanie form, metod i środków dydaktycznych w procesie edukacyjnym w celu stworzenia innowacyjnej przestrzeni edukacyjnej. Tylko ustawiczne kształcenie zawodowe stworzy warunki i zapewni rozwój mistrzostwa zawodowego specjalistów.

Wykaz wykorzystanych źródeł:

1. Sharlovych, Z. (2023). Rozwój umiejętności zawodowych specjalistów pielęgniarstwa poprzez organizację procesu kształcenia podyplomowego. Ukraińskie Czasopismo Pedagogiczne, (3), S. 93–100. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-93-100 URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/682

2. Kavetskyi V. E. Kształtowanie kompetencji zawodowych nauczyciela w kontekście reform edukacyjnych. / Projektowanie indywidualnej ścieżki edukacyjnej rozwoju zawodowego pedagoga: zbiór tez Ogólnoukraińskiej konferencji naukowo-praktycznej (Biała Cerkiew, 13 czerwca 2019 r.); oprac. L.A. Lytvynenko. – K.: Wseosvita, 2019. - S. 131-132. ISBN 978-966-97927-1-6.

3. Sharlovych Z. P. Zależność rozwoju umiejętności zawodowych specjalistów pielęgniarstwa od interakcji uczestników procesu edukacyjnego. / Projektowanie indywidualnej ścieżki edukacyjnej rozwoju zawodowego pedagoga: zbiór tez Ogólnoukraińskiej konferencji naukowo-praktycznej (Biała Cerkiew, 13 czerwca 2019 r.); oprac. L.A. Lytvynenko. – K.: Wseosvita, 2019. - S. 174-175. ISBN 978-966-97927-1-6.

ДІЯЛЬНІСТЬ СУРДОПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Шевченко В.М.
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
shevchenko_volodumur@ukr.net

Сучасне освітнє середовище вимагає адаптації до потреб дітей з порушеннями слуху. Це передбачає участь фахівців, які забезпечують ефективне навчання таких дітей у загальноосвітніх закладах. Питання полягає в необхідності визначення ролі сурдопедагога як фахівця з корекційної роботи. Такий фахівець організовує заняття для розвитку слухового сприймання та мовлення, оцінює досягнення учнів, допомагає в подоланні труднощів у засвоєнні знань і спілкуванні з однолітками та вчителями. Тому воно пов'язане з науковими завданнями щодо включення дітей з порушеннями слуху в загальноосвітнє середовище, а також з практичними аспектами реалізації політики освіти, спрямованої на забезпечення рівного доступу до навчання [1, с. 259].

У контексті міжнародних стандартів, таких як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, і національного законодавства, зокрема Закону України «Про освіту» (2017), виникає необхідність створення методів та підходів, які дозволяють сурдопедагогам ефективно працювати з такими дітьми в умовах інклюзії. Практичні завдання включають створення умов для соціалізації дітей з порушеннями слуху, формування їхніх комунікативних навичок і забезпечення співпраці між фахівцями, вчителями та батьками. Без вирішення цього питання неможливе повноцінне впровадження принципів освіти, орієнтованої на розвиток кожної дитини, незалежно від її психофізичних особливостей [5, с. 100].

Наукові аспекти цього питання стосуються аналізу компетенцій сурдопедагогів, їхньої підготовки до роботи в змішаних групах і використання сучасних технологій для корекції. Це пов'язано з ширшими завданнями педагогіки, такими як індивідуалізація навчання і розвиток білінгвального підходу, у якому поєднуються жестова і словесна мови. Питання також актуальне для практиків, оскільки вимагає адаптації навчальних програм, обладнання класів і професійного розвитку педагогів (О. Дмітрієва, В. Засенко, О. Круглик, С. Литовченко, О. Таранченко, В. Шевченко та ін.). Усе це сприяє формуванню суспільства, в якому освіта доступна для всіх, а також підкреслює роль сурдопедагога як посередника між спеціальною корекційною допомогою і загальним освітнім процесом [4, с. 164].

Мета статті полягає в аналізі діяльності сурдопедагога в умовах інклюзивного освітнього середовища з акцентом на розвиток компетенцій, корекційну роботу і співпрацю з іншими учасниками освітнього процесу. Завдання включають опис постановки проблеми, аналіз досліджень, виклад основного матеріалу з фокусом на практичних аспектах, таких як використання технологій для розвитку слухового сприйняття, формування мовлення і соціальної адаптації дітей з порушеннями слуху. Додатково завдання спрямовані на виокремлення невирішених аспектів, зокрема адаптації навчального матеріалу до особливих потреб і стимуляції пізнавальної активності через структуровані заняття.

Освіта дітей з порушеннями слуху еволюціонує в напрямку індивідуалізації та соціальної інтеграції з акцентом на раннє втручання і різноманітні методи комунікації. Раннє виявлення передбачає скринінг новонароджених для своєчасного діагностування. Раннє втручання починається з трьох місяців з використанням засобів слухопротезування (слухових апаратів і кохлеарних імплантів) для сприяння інтеграції в загальноосвітнє середовище [3, с. 250].

Інклюзивні тенденції передбачають перетворення спеціальних шкіл на багатофункціональні освітні центри з можливістю зворотної інтеграції, у яких навчаються діти зі складними порушеннями (частково слабочуючі з 4 ступенем зниження слуху, глухі, глухі з додатковими порушеннями) та діти, які не можуть пристосуватися до умов інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху сприяє соціальному, особистісно орієнтованому і компетентнісному підходам, передбачає варіативність та індивідуалізацію, тобто усний, комунікаційний і білінгвальний підходи з українською жестовою та словесною мовами. Диференційоване викладання й адаптовані програми задовольняють різноманітні потреби, переходячи від нозологічного до індивідуалізованого підходу з урахуванням потенціалів розвитку таких дітей. Бімодально-білінгвальний підхід реалізує жестово-словесний білінгвізм, використовуючи українську жестову мову і словесну мову рівнозначно, що підтримується законодавством. Це покращує комунікацію з чуючими і глухими спільнотами, сприяючи соціальній і освітній інтеграції. Соціальна і культурна інтеграція фокусується на адаптації, реабілітації і взаємодії через адаптовані програми, підтримуючи самоідентифікацію, самодетермінацію і вибір освітніх шляхів. Ці тенденції відображають цілісний підхід, наголошуючи на ранній підтримці для мінімізації впливів на розвиток, просуванні інклюзивності через гнучкі моделі і забезпеченні соціальної та культурної компетенції відповідно до національного законодавства (Закону України «Про освіту» 2017 року) і міжнародних стандартів, таких як Конвенція ООН про права осіб з

інвалідністю та інших [2, с. 119]. Корекційно-розвитковий супровід дітей з порушеннями слуху в інклюзивному освітньому середовищі мають забезпечувати сурдопедагоги.

Отже, варто зазначити що діяльність сурдопедагога в умовах інклюзивного освітнього середовища є багатогранною і спрямована на забезпечення розвитку дітей з порушеннями слуху через корекцію, співпрацю і використання сурдопедагогічних технологій. Аналіз показує необхідність подальшого розвитку компетенцій і вирішення невирішених аспектів, таких як інтеграція сучасних інструментів і адаптація до індивідуальних потреб. Це сприяє формуванню ефективного освітнього процесу для всіх учасників.

Література:

1. Васильєва К.І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2011. С. 259-264.
2. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 28. С. 119-123.
3. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології. навч.-метод. посіб. О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. К. Вид ФОП Симоненко О.І. 2018. 250 с.
4. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2016. 164 с.
5. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю. Освітній простір України. 2015. Вип. 6. С. 100-104.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Шилько Ю. А.
вчитель початкових класів Берестинського ліцею № 2 Берестинської міської ради Харківської області, yuliashilko.82@gmail.com
Кіяшко Л. І.
завідувач навчально-виробничої практики Берестинського педагогічного фахового коледжу КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, ljudmila030714@ukr.net

Професійна діяльність учителя початкових класів в умовах воєнного стану зазнала істотних трансформацій, що зумовлює необхідність системної адаптації освітнього процесу до нових безпекових реалій. Вона передбачає широке застосування змішаної та дистанційної форм навчання, організацію психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу, а також гнучкість у плануванні навчальних занять відповідно до змін зовнішніх умов.

Попри повномасштабну війну та постійну загрозу безпеці здобувачів освіти й педагогічних працівників, значна частина закладів загальної середньої освіти відновила очне навчання. Так, у ряді громад Харківської області, де заклади загальної середньої освіти обладнані захисними укриттями, освітній процес здійснюється у змішаній формі, що поєднує очне навчання в умовах безпечних приміщень із дистанційними технологіями. Це вимагає від учителя використання цифрових ресурсів для індивідуалізації та диференціації, а також розвитку в учнів навичок самостійності, відповідальності та самоконтролю.

Вчитель також повинен ефективно взаємодіяти з учнями та їхніми батьками, адже саме їхня підтримка є важливою складовою успішного поєднання онлайн- та офлайн-навчання. Водночас поєднання очного та дистанційного навчання створюють нові можливості для підвищення динамічності та різноманітності освітнього процесу, хоча кінцеві результати навчання залежать від комплексу чинників: матеріально-технічного забезпечення, психологічного клімату, індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти [2, с.13-15].

Серед основних аспектів професійної діяльності вчителя початкових класів в умовах воєнного стану доцільно виокремити наступні:

1. *Гнучке планування навчального процесу.* Бойові дії та переміщення населення поглиблюють освітні нерівності. Потрібні ресурси для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхнього місця проживання та обставин.

2. *Подолання освітніх втрат та психологічних бар'єрів.* Освітні втрати у воєнних умовах проявляються не лише у прогалинах навчальних досягнень, а й у психологічних порушеннях, що негативно впливають на пізнавальну діяльність дітей. Зокрема, у молодших

школярів знижується концентрація уваги, погіршується короткотривала пам’ять, фіксуються прояви блокування травматичних спогадів. Важливо враховувати також відсутність часу та ресурсів у батьків для підтримки. У цьому контексті вчитель виконує функції психологічного супроводу, формуючи в класі безпечне, довірливе й емоційно підтримуюче середовище [1].

3. *Мотивація та стимулювання навчальної активності.* В умовах війни особливого значення набуває формування внутрішньої мотивації до навчання та підтримка пізнавального інтересу учнів. Це потребує від учителя високого рівня методичної майстерності, творчості та значних часових витрат на підготовку уроків.

4. *Професійне самовдосконалення педагога.* Необхідним є систематичне оволодіння сучасними педагогічними технологіями, цифровими інструментами та інноваційними методами викладання, що забезпечують ефективність змішаного та дистанційного навчання. Така діяльність сприяє підвищенню педагогічної стійкості та професійної компетентності вчителя.

Отже, професійна діяльність учителя початкових класів у сучасних умовах виходить за межі традиційних освітніх завдань і передбачає інтеграцію педагогічних, психологічних та організаційних функцій. Це зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога як носія знань і водночас – як координатора, наставника та психолога, здатного забезпечити неперервність освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій.

Література:

1. Вплив освітніх втрат і розривів на психічний стан і розвиток особистості. URL: https://surl.li/pauirq (дата звернення: 17.09.2025) .

2. Освіта майбутнього: стратегії навчання в умовах воєнного стану в Україні: навч. посіб. / С. В. Селіванов та ін. Дніпро: Середняк Т. К., 2024, 218 с.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Шкабаріна М. А.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та інклюзивної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
shkabarina@ukr.net

У сучасних умовах воєнного стану в Україні, з початку 2022 року, професійна діяльність освітян опинилася під тиском. Щоденні стреси, невизначеність, тривога за безпеку власну та своїх учнів стали частиною реальності педагогів, що різко підвищило ризики розвитку емоційного вигорання. Згідно з Міжнародним кадровим порталом (2023), 64% українців вже відчувають ознаки вигорання, а 22% вказують на незадоволення роботою як головну причину [2]. Дослідження GoGlobal (2022) підтверджують: 54% педагогів виявили у себе вигорання після повномасштабного вторгнення, а майже половина освітян гостро потребують психологічної та методичної підтримки [1].

Війна значно впливає на психологічний стан шкільної спільноти. Втрата емоційної рівноваги, дестабілізація повсякденного життя призводять до професійного виснаження, зниження якості викладання, погіршення взаємин з учнями та зростання плинності кадрів. Світовий досвід (наприклад, освітня система Ємену під час конфлікту) свідчить про глибинні наслідки для вчителів: дискримінація, приниження гідності, нормалізація негативної поведінки та психологічна травматизація [4]. Українські дослідження підтверджують збільшення кількості педагогів із високим рівнем емоційного виснаження, деперсоналізації та зниженням мотивації до розвитку [5; 6]. Водночас важливо зазначити, що феномен емоційного вигорання торкається освітян у всьому світі незалежно від країни чи культурного контексту.

Традиційно життєстійкість розглядають як здатність особистості справлятися зі стресовими подіями, адаптуватися та зберігати позитивне психологічне функціонування. Сучасні концепції додають до цього бачення динамічний аспект: підкреслюється взаємодія індивідуальних і зовнішніх ресурсів, що разом визначають рівень стійкості вчителя до стресу.

Досвідчені вчителі частіше демонструють високий рівень життєстійкості, спираючись на внутрішні (оптимізм, самомотивація, навички емоційної регуляції) та зовнішні (підтримка колег, родини, адміністрації) чинники. Більшість дослідників погоджується, що стійкість до вигорання формується на основі ряду взаємодіючих характеристик − це і професійна відданість, і здатність до адаптації, і вміння рефлексувати над власною діяльністю. У

роботі К.Ф.Менсфілд, С. Белтман, Т. Бродлі та Н.Везербі-Фелл виокремлено чотири виміри життєстійкості: професійні (організованість, ефективність у підготовці та викладанні, рефлексивність, гнучкість), соціальні (розвиток підтримки та позитивних стосунків, уміння звертатись за допомогою), мотиваційні (наполегливість, реалістичне планування, підтримка мотивації), емоційні (здатність до гумору, регулювання емоцій, піклування про власне благополуччя) [3].

Успішно адаптуватися та зберігати фахову ефективність вдається тим педагогам, які мають розвинені навички емоційного самоменеджменту, усвідомлюють значення самоосвіти, а також не нехтують фаховою і соціальною підтримкою.

Попри велику кількість світових досліджень життєстійкості освітян, українських даних саме у період воєнного стану наразі недостатньо. Це відкриває потребу для глибшого аналізу специфічних механізмів подолання емоційного вигорання, з урахуванням українських реалій та масштабного травматичного досвіду.

Література:

1. GoGlobal. Research on professional burnout among Ukrainian educators. 2022. URL: https://goglobal.com.ua (accessed 20.09.2025).
2. International HR Portal. Professional burnout of Ukrainians. 2023. URL: https://grc.ua (accessed 20.09.2025).
3. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 54. P. 77–87. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016.
4. Muthanna A., Almahfali M., Haider A. The interaction of war impacts on education: Experiences of school teachers and leaders. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 10. P. 719. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12100719.
5. Tsybuliak N., Suchikova Y., Shevchenko L., Popova A., Kovachev S., Hurenko O. Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13, No. 1. P. 17975. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-45212-1.
6. Velykodna M., Mishaka N., Miroshnyk Z., Deputatov V. Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. Vol. 15, No. 1. P. 285–309. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/697.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕДАГОГІВ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ, СТРАТЕГІЇ ТА РЕСУРСИ

Шпак М.М.
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, shpakmariia@gmail.com

В умовах війни в Україні педагоги зіткнулися з новими проблемами організації та здійснення освітнього процесу, зокрема актуалізувалася потреба у визначенні пріоритетних заходів в освітньому процесі щодо формування безпечного освітнього простору, методів надання психологічної підтримки не лише учням, а й педагогам, а відтак особливо гостро постала необхідність збереження і відновлення емоційного благополуччя педагогів. Адже сучасний вчитель насамперед сам має бути в ресурсі, щоб ефективно здійснювати педагогічну діяльність, має уміти володіти собою в стресових ситуаціях. Для цього необхідно розвивати у педагога емоційний інтелект, що дасть змогу вчителеві розуміти власні та чужі емоції, оволодіти навичками емоційної саморегуляції. Саме завдяки емоційному інтелекту в складних умовах сьогодення педагог зможе забезпечити власне емоційне благополуччя та створити психологічно безпечне освітнє середовище для усіх учасників освітнього процесу.

Проте у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти не приділялося належної уваги формуванню емоційної компетентності у педагогів. Тривалий час пріоритетним завданням закладів освіти був переважно інтелектуальний розвиток здобувачів освіти і визначальним у професійному становленні педагога були його предметні знання. Однак через суспільні виклики, з якими ми зіткнулися на сучасному етапі, постала необхідність розвитку у педагогів емоційного інтелекту. До того ж, у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 року [2], серед переліку різних видів професійних компетентностей, якими має оволодіти сучасний вчитель, визначено також і психологічну, і емоційно-етичну, і здоров'язбережувальну компетентності та ін.

Водночас концепція Нової української школи, яка реалізується в закладах загальної середньої освіти, спрямувала педагогів у своїй професійній діяльності приділяти також особливу увагу емоційній сфері учнів. У концепції НУШ йдеться про те, що для розвитку ключових компетентностей, учні мають оволодіти й умінням конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, працювати в команді та налагоджувати

ефективну взаємодію [1]. Таким чином, емоції, почуття, психоемоційний стан і учнів, і самого вчителя є настільки ж значущими, як і їхні знання.

Доведено, що емоційний інтелект є тим особистісним ресурсом, який забезпечує пізнавальну здатність людини розуміти емоції та управляти ними. Це, своєю чергою, сприяє психологічному благополуччю особистості та успішності соціальної взаємодії й спілкування. За результатами проведених нами емпіричних досліджень, у структурі емоційного інтелекту виокремлено когнітивний, емоційний, конативний та соціально-комунікативний компоненти [3]. Коротко охарактеризуємо їх.

Педагог має уміти насамперед правильно розпізнавати емоції за експресивними ознаками (мімікою, жестами, позою), тобто ідентифікувати те, яку саме емоцію переживає учень. Від цього значною мірою буде залежати виховний вплив, який він здійснюватиме на учня. Водночас педагог має добре розуміти власні емоції, як вони впливають на педагогічну діяльність та особисте життя. Емоційне самоусвідомлення дасть змогу розуміти причини, що викликали певну емоцію, та наслідки, до яких вона призведе.

Важливе значення мають також особливості емоційного реагування вчителя в стресових ситуаціях, особливо в умовах війни. Педагог з високим рівнем емоційного інтелекту виявляє емоційну стійкість, переживає здебільшого позитивні емоції, приймає відповідальність за власні емоції й не звинувачує інших у своїх проблемах. Він встановлює безпечні для свого психічного здоров'я межі спільної взаємодії з іншими людьми, а також позитивно ставиться до себе, учнів, колег та світу загалом.

Педагог має уміти володіти собою, зберігати емоційну рівновагу, щоб занепокоєння, тривога, страх чи гнів не заважали педагогічній діяльності. Володіти емоціями значить не пригнічувати або приховувати їх, а керувати ними у стресових ситуаціях. Для цього необхідно розвивати у педагогів навички емоційної саморегуляції. З метою гармонізації психоемоційного стану вчитель може використовувати різні засоби та ресурси: прогулянки на природі, відпочинок від професійних обов'язків і турботи про учнів, слухання музики, спілкування з рідними та колегами, фізичну активність, розминки, вживання улюбленого десерту, перегляд соціальних мереж тощо.

Розвиток емоційного інтелекту у вчителів забезпечує здатність застосовувати емоційні компетенції у спілкуванні та педагогічній взаємодії. Педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту виявляють емпатію – уміння поставити себе на місце іншої людини і розуміти її емоції та почуття, відчувати її емоційний стан. Такі педагоги здатні співпереживати, можуть ефективно спілкуватися з учнями і батьками, налагоджувати успішну співпрацю в команді колег, конструктивно розв'язувати педагогічні конфлікти з учасниками освітнього процесу.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту є важливою умовою підтримки емоційного благополуччя педагога. Він забезпечує емоційне самопізнання, здатність вчителя здійснювати емоційний самоконтроль, виявляти стресостійкість в складних умовах сьогодення. Звісно, що для психологічної підтримки вчителя важливо, щоб у кожному закладі освіти функціонувала психологічна служба та працював практичний психолог, який буде надавати психологічну допомогу усім учасникам освітнього процесу.

Література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 17.09.2025)
2. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» / Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 року. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 15.09.2025)
3. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. 372 с.

СТІЙКІСТЬ І АДАПТАЦІЯ:
ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Щегельська А.
викладач української мови і літератури закладу професійної (професійно-технічної) освіти «Подільський професійний коледж», anna.chekrygina@gmail.com
alla20041973@gmail.com

Реалії сьогодення заповнюють життя українського суспільства неочікуваними і складними викликами, які спричинила війна з росією.

Навчання дітей в умовах воєнного стану забезпечується ціною надлюдських фізичних, психічних, трудових зусиль педагогів, здобувачів освіти, їх батьків та усіх тих, хто убезпечує освітнє середовище. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [2].

В умовах воєнного стану, коли стабільність освіти порушена, роль викладача української мови та літератури стає особливо важливою. Він не лише навчає, а й виконує функцію ментальної підтримки, збереження національної ідентичності та культурного коду.

Воєнний стан змусив більшість навчальних закладів перейти на дистанційну або змішану форму навчання. Це вимагає від педагога швидкого опанування нових технологій, таких як платформи Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, а також інтерактивних дошок та освітніх застосунків. Викладачу доводиться переформатовувати уроки, щоб підтримувати зацікавленість здобувачів освіти, які перебувають у різних умовах. Це забезпечує безперервність навчання, навіть коли здобувачі освіти перебувають у різних локаціях.

Одним із найскладніших аспектів є робота з психотравмою здобувачів освіти. Головним завданням викладача стало не лише навчання, а й надання психологічної підтримки. Викладачі стають своєрідними кризовими психологами. Вони мають вміти розпізнавати ознаки стресу, тривожності та депресії у здобувачів освіти. Викладач має створювати атмосферу безпеки, де дитина може вільно висловлювати свої емоції та переживання. Тому уроки мають стати «острівцем стабільності», де здобувачі освіти почуватимуться захищено. Важливо починати заняття з позитивного настрою, запитувати про самопочуття, висловлювати підтримку. Важливо також включати використання терапевтичних технік, наприклад, арт-терапії через літературні твори, написання есе або

віршів на вільну тему, що допомагає здобувачам освіти висловити свої почуття та переживання. Слід створювати ситуації успіху, заохочувати навіть за незначні досягнення.

Важливо чесно відповідати на запитання здобувачів освіти про війну, водночас підтримуючи їхню віру в ЗСУ та надію на перемогу. Доцільно використовувати гумор, щоб розвантажити психіку. Тому емоційна культура викладача набуває особливого значення у створенні сприятливого освітнього середовища, у побудові конструктивних стосунків із здобувачами освіти, їхніми батьками та колегами [3].

В умовах воєнної агресії, коли ворог намагається знищити українську культуру, викладач української мови та літератури є її головним захисником. Він має посилювати патріотичне виховання, формувати стійкість до ворожої пропаганди. Це досягається через вивчення творів, що відображають боротьбу українського народу за незалежність (наприклад, твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Василя Симоненка, Василя Стуса тощо), аналіз історичних подій та підкреслення героїзму українських воїнів. Доцільно включати до програми твори, присвячені подіям сучасної історії України, щоб здобувачі освіти усвідомлювали контекст і значення боротьби.

Уроки української мови та літератури стають потужним інструментом для протидії російській пропаганді. Викладач виступає як просвітник, що пояснює вихованцям історичні та культурні аспекти, важливі для розуміння власної ідентичності. Слід заохочувати обговорення важливих тем, що стосуються мови, культури та історії України, щоб формувати критичне мислення та активну громадянську позицію. Література стає не просто предметом вивчення, а інструментом для осмислення сучасної реальності. Аналіз творів, що відображають воєнні дії та їх наслідки, дозволяє здобувачам освіти краще розуміти історичний контекст і співпереживати. Наприклад, можна зіставляти твори української літератури про минулі війни з сучасними подіями, знаходячи паралелі та уроки для майбутнього.

Розробка спільних проєктів допомагає здобувачам освіти працювати в команді, розвивати креативність і самореалізовуватися, незважаючи на труднощі.

Уроки української мови та літератури стають потужним інструментом для протидії російській пропаганді. Викладач виступає як просвітник, що пояснює учням історичні та культурні аспекти, важливі для розуміння власної ідентичності.

Воєнний час став поштовхом для креативного підходу до викладання. Викладачі створюють власні відеоуроки, подкасти, блоги, щоб зробити матеріал доступнішим та цікавішим. Також вони організовують віртуальні екскурсії до музеїв, онлайн-зустрічі з письменниками та літературознавцями, що раніше було складно реалізувати.

Освіта є основою для побудови майбутнього післявоєнного суспільства. Якщо люди зберігають мотивацію до навчання, вони зможуть впроваджувати нові ідеї, інновації та розвивати соціально-економічну структуру. Освіта може сприяти відбудові та розвитку постконфліктних суспільств [1].

Робота викладача української мови та літератури в умовах воєнного стану – це більше, ніж просто викладання. Це місія збереження, виховання та підтримки. Попри всі виклики, українські вчителі демонструють надзвичайну стійкість, адаптивність та патріотизм. Їхня праця є фундаментом для відновлення України, оскільки вона формує свідоме та патріотичне покоління, здатне будувати майбутнє.

Література:

1. Журнал «Перспективи та інновації науки». Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 4(9).

2. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ. 2023. 100 с.

3. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій К. Міленіум, 2004. 264 с.

СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Щербина К. Є.
аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
shcherbyna.kostya@gmail.com

Однією з парадоксальних істин соціального розвитку особистості є той факт, що здобути незалежність від суспільства можна тільки завдяки його ресурсам. Майбутній керівник, формуючи лідерські якості, по суті, навчається стратегіям незалежної поведінки. Менеджер для ефективного здійснення управлінської діяльності повинен бути спостерігачем, третьою стороною для очолюваної ним команди. Разом з тим, ознаки професійної готовності майбутнього керівника, що сприяють навичкам командоутворення, можуть з'явитися тільки в рамках командної роботи. Для системи фахової освіти виникає закономірне питання, а які сутнісні характеристики свідчать про готовність майбутнього менеджера до командної роботи? У зв'язку з цим актуальними стають підходи до вивчення зазначеної проблеми.

Метою дослідження є виявлення та характеристика суттєвих особливостей професійної готовності менеджера до злагодженої, взаємозбагачувальної та ефективної командної взаємодії. Одним із типових показників готовності менеджера до командної роботи є вироблена здатність делегування виконавчих функцій. Також можна говорити про певні ознаки рішучості студентів до активної колективної взаємодії. Йдеться про емпатію, здатність до рефлексії, прагнення до обміну знаннями, наявність гуманістичних якостей – доброти, чесності, працьовитості тощо.

Виходячи з багатофункціонального спектру дій, які гармонійно розподіляються в команді, виходить, що стійкої ознаки готовності до колективної діяльності немає. Оцінка різних видів командних ролей вказує на те, що не можна з точністю передбачити, яку з них обере і буде виконувати менеджер. Це вказує і на комунікативні й організаційні ролі.

Звернемося до нормативно-правових документів. Так, у стандарті фахової передвищої освіти зі спеціальності «Менеджмент» освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» уточнюються спеціальні компетентності, якими повинен оволодіти майбутній менеджер, а саме: «СК 4. Здатність управляти підрозділом і налагоджувати необхідні комунікації в процесі управління; СК 5. Здатність формувати і демонструвати лідерські якості та поведінкові навички; СК 6. Здатність планувати, аналізувати, контролювати та оцінювати власну роботу і роботу інших працівників; СК 8. Здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію під час розв'язання професійних завдань [3, с.

9–10]. Наведені компетентності дозволяють вказати на одну з ознак готовності менеджера до командної діяльності – організаційну.

На цій підставі спробуємо сформулювати характерні ознаки готовності керівника до командної роботи, розкривши поняття, що корелюють із терміном «готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії». Вітчизняні дослідники переконують, що «якщо говорити про ефективність командної взаємодії взагалі, то вона визначається згуртованістю команди в досягненні поставленої мети. Команда суттєво відрізняється від звичайної робочої групи, основна мета якої – обмінюватися інформацією між її членами і приймати рішення, що дозволяють кожному працівнику досягати своїх індивідуальних робочих цілей» [1, с. 22].

«Командоутворення, на думку, С. Ящук, представляє собою систему певних заходів, які проводяться задля формування і розвитку соціальних груп до рівня команди» [4, с. 162–163]. «Командною роботою вважають ефективну і продуктивну практичну діяльність колективу, що відрізняється позитивною синергією однодумців, спільною працею, орієнтованою на вирішення конкретних бізнес-задач» [2, с. 2].

Цікавою вважаємо модель Пітера Хоукінса, що розкриває складові базові командні компетенції, наголошуючи на важливості їхніх компонентів:

- відносини і комунікації (довіра, конструктивні конфлікти, взаємоповага, важливість кожного учасника, взаємопідзвітність і вимогливість);
- призначення і мотивація (загальне розуміння призначення команди, визначення цілей і цінностей, залученість);
- внутрішні процеси (управління процесами, взаємодія/ взаємодоповнення, розподіл ролей і зон відповідальності, виявлення та усунення недоліків в процесах);
- зовнішні процеси і середовище (управління очікуваннями зацікавлених сторін, вибудовування взаємин з іншими командами, зовнішні ресурси, підтримка командної ідентичності);
- навчання (внутрішній, зовнішній і особистий досвід).

Погоджуємося із Т. Афанасьєвою, Є. Гревцевою в тому, що «комплексний розвиток вищезазначених командних компетенцій перетворює робочу групу в високоефективну команду, здатну отримувати екстраординарний результат» [1, с. 23].

Нам імпонує думка Н. Гуцуляк, А. Синиченко щодо того, що «синергія людини та нових технологій є основною відмінністю «суперкоманд», а раціональне використання різностороннього людського інтелекту в поєднанні з штучним інтелектом обумовлюють створення нових цінностей» [2, с. 7].

Вважаємо, що готовність майбутніх менеджерів до командної взаємодії є універсальною професійно-особистісною якістю, формування якої має супроводжуватися особливими дидактичними правилами та підходами.

Структурними елементами означеної готовності є знання про способи взаємодії з іншими людьми на різних рівнях спілкування і навички оперування знаннями для виконання завдань, що стоять перед командою.

Ми переконані, що структура готовності майбутніх менеджерів до командної взаємодії може бути представлена у вигляді процесного, психолого-педагогічного й сутнісного компонентів. Під компонентом розуміємо знання про підходи формування комунікативних зв'язків, володіння способами саморозвитку, а також навичками активізації колективного самопізнання. Психолого-педагогічний компонент передбачає обізнаність про закони психічного розвитку особистості та техніки навчання колег відповідно до цих законів. Сутнісний компонент акцентований на компетентності майбутнього керівника щодо специфічних механізмів формування та вдосконалення команди.

Література:

1. Афанасьєва Т. О., Гревцева Є. О. Організація ефективної командної взаємодії в умовах дистанційної роботи педагогічних працівників. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. № 10. С. 20–32.
2. Гуцуляк Н. П., Синиченко А. В. Сучасні технології командотворення: формування «суперкоманд» для підвищення ефективності персоналу в період невизначеності. *Економіка та суспільство*. 2021. Випуск 34. С. 1–8.
3. Стандарт фахової передвищої освіти: освітньо-професійний ступінь − фаховий молодший бакалавр, галузь знань 07 Управління та адміністрування, спеціальність 073 Менеджмент. Наказ МОН України № 697 від 22.06.2021 року. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/ Zatverdzheni.standarty/2021/07/08/073-menedzhment-08-07.pdf
4. Ящук С. М. Командна взаємодія як важлива складова професійно- педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в початковій школі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні науки : збірник наукових статей/ МОН України, Укр. держ. ун-т імені М. П. Драгоманова ; упор. Л. Л. Макаренко. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2023. Вип CLV (155). С. 158–165.

LANGUAGE AND CULTURAL BARRIERS AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Yurchak L.A.
Master's student (group FILm-21), Bohdan Havrylyshyn Education and Research Institute of International Relations West Ukrainian National University
yurchakliubov.uk@gmail.com

Problem Statement. In today's educational setting, there is a growing need for specialists who can work effectively in intercultural communication. The professional training of future foreign language teachers is impossible without understanding and overcoming language and cultural barriers. These barriers not only complicate the translation and teaching process but also impact the development of intercultural competence, a key task of the New Ukrainian School [5].

The aim of this study is to analyse linguistic and cultural barriers as factors in the professional training of future foreign language teachers and to identify pedagogical strategies for overcoming them.

Language barriers are most often caused by:

• lexical differences (false friends: English magazine – Ukrainian журнал, not магазин);

• grammatical differences (the tense system in English versus Ukrainian);

• the absence of equivalent categories (e.g., gender in English).

Cultural barriers include:

• non-equivalent vocabulary (Thanksgiving, pub);

• idioms and proverbs (to spill the beans, raining cats and dogs);

• culturally marked concepts that reflect worldview characteristics.

These barriers can be overcome through:

• the integration of translation tasks into training courses;

• the use of authentic texts with cultural commentary;

• intercultural educational projects (online exchanges, role-playing games, discussions);

• the use of digital resources (text corpora, multimedia platforms) [6].

Thus, the formation of intercultural competence in the process of training foreign language teachers requires systematic consideration of both linguistic and cultural barriers in translation.

Conclusions and prospects. Language and cultural barriers significantly affect the quality of professional training of future foreign language teachers. Overcoming them contributes not only to the development of translation competence but also to the formation of intercultural sensitivity and pedagogical mobility. A promising direction for further research is the creation of methodological

materials and innovative educational practices that will promote the integration of translation experience into teacher training [5; 6].

References:

1. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill, 2001. 279p.
2. Hall E. Beyond Culture. New York: Anchor Books, 1989. 298p.
3. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. 2nd ed. London: Routledge, 2008. 336p.
4. House J. Translation: The Basics. London: Routledge, 2018. 260p.
5. Yakhontova T. English Academic Writing for Students and Researchers. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv, 2003. 220p.
6. Baker M., Saldanha G. (eds.). Routledge Encyclopedia of Translation Studies. 3rd ed. London: Routledge, 2021. 900p.

ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ОРІЄНТИР РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ТА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Якимець Л.В.
учитель географії та фінансової грамотності Бережанського ліцею імені Віталя Скакуна Бережанської міської ради Тернопільської області, les76049@gmail.com

Сучасна освіта перебуває у стані трансформації під впливом європейської інтеграції України та глобальних суспільних змін. Перед педагогом постає завдання не лише передавати знання, а й формувати в молодого покоління систему цінностей, що відповідають гуманістичним і демократичним принципам Європейського Союзу. В умовах війни та соціокультурних викликів ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки від рівня професійної майстерності та ціннісних орієнтирів учителя залежить формування громадянської позиції, критичного мислення й відповідальності учнів.

Питання ролі цінностей у професійній діяльності педагога активно досліджували українські та зарубіжні вчені. Зокрема, у працях І. Беха, О. Сухомлинської, Т. Кременя підкреслюється важливість виховання особистості на основі моральних орієнтирів [1, с. 214-231]. Зарубіжні науковці (Е. Гідденс, Ю. Габермас, Г. Хофстеде) розглядають цінності як базові складові соціального розвитку та демократичного суспільства [4, с. 5-9].

Метою роботи є обґрунтування ролі міжнародних освітніх обмінів як ключового інструменту професійного розвитку педагога в контексті впровадження європейських цінностей в українській освіті. На основі особистого досвіду участі в таких проєктах продемонстровано, як теорія втілюється в практику.

Європейський Союз сьогодні постає як спільнота держав, які, попри культурні й мовні відмінності, об’єднані спільними принципами. Його діяльність спрямована на захист прав людини, зміцнення громадської справедливості, розвиток соціального забезпечення та забезпечення рівних можливостей для кожного громадянина.

Важливе місце серед європейських цінностей посідають раціональність, справедливість, демократія та свобода. Раціональність у європейській традиції передбачає здатність до критичного мислення, відкритість до змін та вдосконалення. Справедливість забезпечує довіру в суспільстві та створює умови для солідарності. Демократія можлива лише за активної участі громадян у суспільних процесах, а її основою є свобода, що формує відповідальність кожної людини за власний вибір.

Цінності Європи мають не лише філософське, а й конкретне правове підґрунтя. Вони закріплені у міжнародних документах: Європейській конвенції про захист прав людини і основоположних свобод (1950) [5, с. 11], Європейській соціальній хартії (1996) [6, с. 23],

Хартії регіональних мов або мов меншин (1992) [7, с. 8] та інших. Це підтверджує, що європейські цінності не залишаються на рівні ідеалів, а мають практичне втілення у правових механізмах і суспільному житті.

Для України інтеграція до європейського простору означає необхідність оновлення освітніх підходів. Учитель виступає провідником цінностей демократії, толерантності, критичного мислення, міжкультурного діалогу. Важливим інструментом професійного розвитку педагога є міжнародні освітні програми (eTwinning, Erasmus+, RITA, European School Education), що відкривають нові можливості для співпраці, підвищення кваліфікації та розвитку інноваційних компетентностей. Водночас існують виклики: стереотипи, поширені міфи, вплив зовнішньої пропаганди, а також побоювання щодо втрати національної ідентичності.

Практичним прикладом є особистий досвід співпраці з навчальними закладами інших країн, зокрема: Туреччина, Польща, Хорватія, Болгарія, Румунія, Сербія, Литви, Франції та ін. Зокрема, освітня подорож до Туреччини міст Орду Фатса на запрошення Ахмет Якут, Ебру Памай у 2022 році, організована в рамках програми eTwinning, стала першим кроком до розуміння важливості міжнародного освітнього партнерства. Метою поїздки було не лише розширення професійної компетентності, а й розвиток навичок комунікації, вміння будувати діалог та здійснювати міжкультурний обмін. Взаємодія з турецькими колегами продемонструвала, що попри культурні відмінності, нас об'єднують спільні освітні цілі. Цей досвід став основою для подальшої співпраці.

У 2023 році в рамках проєкту «Сватка» відбулася зустріч із колегами з Польщі. Цей обмін, що став можливим завдяки співпраці між Бережанським ліцеєм та Ліцеєм імені Марії Склодовської-Кюрі в Остшешові, показав, як цінності демократії та співпраці втілюються у реальній педагогічній діяльності. Обмін досвідом став потужним поштовхом для подальших спільних ініціатив, що розкривають потенціал учнів і вчителів.

Створення та координація Євроклубу "Крок" у Бережанському ліцеї у 2024 році, координаторка Леся Якимець, який став переможцем проєктів від Представництва Європейського Союзу в Україні, є прямим наслідком цього міжнародного досвіду. Основною метою є впровадження передових європейських ідей і практик, а також залучення молоді до демократичного життя громади і міжкультурного діалогу. Через проєкти, як-от Євроквіз, учні на практиці засвоюють європейські цінності, перетворюючи їх на особисті принципи.

Таким чином, європейські цінності не є абстрактними ідеалами. Вони знаходять відображення у щоденній роботі педагога, у його ставленні до учнів, у методах навчання і виховання. Інтеграція України до європейського простору — це не лише політичний чи економічний вибір, а насамперед культурний і ціннісний. Саме школа та вчитель здатні стати

тією силою, яка допоможе молодому поколінню усвідомити та прийняти ці орієнтири як власні життєві принципи.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2008. Кн. 1. 280 с.
2. Кремень В. Г. Філософія освіти. Київ : Грамота, 2005. 520 с.
3. Сухомлинська О. В. Ціннісні орієнтації в сучасній освіті. *Освіта і управління* 2010. № 2. С. 12–19.
4. Hofstede, G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. New York: McGraw-Hill. 201 - 599 с.
5. Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод від 4 листопада 1950 р. Рим.
6. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин від 5 листопада 1992 р. Страсбург.
7. Європейська соціальна хартія (переглянута) від 3 травня 1996 р. Страсбург.

CECHY CHARAKTERYSTYCZNE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI POLSKICH SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W PIERWSZEJ POŁOWIE XX WIEKU

Ruslan Yakovyshyn
Prof. nadzw., dr nauk pedagogicznych, Rektor, Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach (Polska)

W czasie trwania działań wojennych, a także w pierwszych latach po zakończeniu I wojny światowej w polskim szkolnictwie pracowała duża liczba nauczycieli niewykwalifikowanych. Osoby te wymagały opieki, a także odpowiedniej pomocy ze strony władz administracyjnych i organizacji związkowych w podnoszeniu poziomu wiedzy ogólnej oraz kwalifikacji zawodowych

W roku szkolnym 1921/22 na ogólną liczbę 50091 nauczycieli szkół powszechnych w Polsce, tylko 29826 (59,8%) posiadało pełne kwalifikacje. Równocześnie 9374 (18,8%) zaliczano do czasowo kwalifikowanych, a 10639 (21,4%) nie posiadało jakichkolwiek kwalifikacji [7, c. 527.]

Z myślą o przyśpieszeniu rozwiązania istniejącej sytuacji przeprowadzono podział nauczycieli niekwalifikowanych na kilka grup. Ustalono również wymagania egzaminacyjne i określono sposoby przeprowadzania egzaminów dla tychże nauczycieli. Do grupy pierwszej zaliczono nauczycieli z niepełnym, ale najwyższym przygotowaniem, mających ukończone co najmniej sześć klas szkoły średniej ogólnokształcącej (wykształcenie ogólne, odpowiadające wymaganiom programu ówczesnych seminariów). Do grupy drugiej zaliczono nauczycieli z wykształceniem poniżej sześciu klas szkoły średniej ogólnokształcącej, ale z wykształceniem równym, co najmniej czterem klasom szkoły ogólnokształcącej lub czterem klasom szkoły wydziałowej. A ponieważ grupa ta obejmowała największą ilość nauczycieli niekwalifikowanych, dlatego też skupiała na sobie najbaczniejszą uwagę władz oświatowych [3]. Grupę trzecią stanowili wszyscy nauczyciele z przygotowaniem ogólnym niższym niż cztery klasy szkoły średniej.

Władze oświatowe, aby przyjść z pomocą nauczycielom niekwalifikowanym, zarówno w ich pracy zawodowej, jak też w przygotowaniu do egzaminu, zaczęły organizować odpowiednie kursy, początkowo jednolite dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od stopnia posiadanego wykształcenia. Kursy te w większości wypadków miały wymiar czterotygodniowy. Kursy dla czynnych niekwalifikowanych nauczycieli, którzy mieli ukończone cztery klasy szkoły średniej nazwane zostały normalnymi. Z kolei dla nauczycieli czasowo kwalifikowanych organizowano specjalne kursy uzupełniające.

Dokształcanie nauczycieli niekwalifikowanych trwające wiele lat, przyspieszyło zdobywanie kwalifikacji licznej rzeszy nauczycieli, których braki odczuwało szkolnictwo powszechne. Mimo usilnych starań władzom oświatowym nie udało się rozwiązać problemu nauczycieli

niekwalifikowanych w terminie wyznaczonym na dzień 31 stycznia 1925 r. Ci nauczyciele, którzy w tym czasie nie uzupełnili kwalifikacji, podlegali zwolnieniu z pracy w szkolnictwie.

Szybkie kurczenie się sieci seminariów w następnych latach pokazuje, iż w polityce oświatowej doszły do głosu niekorzystne tendencje. Bo oto z jednej strony poważnemu ograniczeniu uległo kształcenie nauczycieli, z drugiej natomiast w roku szkolnym 1937/38 obowiązku szkolnego nie spełniało około 512 tys. dzieci [4, c. 168].

W wyzwolonym państwie polskim sprawę zakładów kształcenia nauczycieli regulował *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim* z dnia 7 lutego 1919 r. W dokumencie tym uznano seminaria nauczycielskie za podstawowe zakłady kształcenia nauczycieli. Artykuł 1 stanowił: „Kształcenie i wychowywanie kandydatów na nauczycieli i nauczycielki szkół powszechnych odbywa się w seminariach nauczycielskich" [5].

W omawianym czasie, obok seminariów i kursów pedagogicznych, istniały także dwuletnie preparandy nauczycielskie. Były to zakłady przeznaczone dla dzieci w wieku od 12 do 15 lat, mające ukończone co najmniej cztery klasy szkoły powszechnej i pragnące wstąpić do seminarium nauczycielskiego. Preparandy, podobnie jak kursy przygotowawcze do seminarium, wyrosły z potrzeby zapewnienia odpowiedniej ilości i na właściwym poziomie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Selekcja kandydatów do preparand opierała się na egzaminach wstępnych, na których badano poziom wiadomości, umiejętność logicznego myślenia, właściwości charakteru itp. [6, c. 39].

Preparandy nie były polskim pomysłem. Powstały one w Bawarii już w 1836 r. Według bawarskiego regulaminu kształcenia nauczycieli, nauka przygotowawcza w preparandzie rozłożona była na 3 lata. Natomiast kształcenie w seminarium trwało dwa lata. Również na Śląsku pod koniec lat 30. XIX stulecia powstały trzyletnie preparandy, które po przekształceniu w samodzielne szkoły nazwano proseminariami [1]. Preparandy umożliwiły przygotowanie dużej ilości kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli. Podniosły one nie tylko poziom ich wiadomości, ale też usunęły braki w przygotowaniu, określiły przydatność do zawodu, dokonały selekcji, a przy tym wskazały sposoby oddziaływania wychowawczego i budzenia zainteresowań pedagogicznych. Preparandy odegrały pozytywną role także dlatego, ponieważ stanowiły jedno z ogniw w systemie kształcenia nauczycieli, których brakowało szkolnictwu powszechnemu szczególnie w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, kształciły dzieci z obszarów wiejskich, które po zdobyciu zawodu nauczycielskiego, powracały do środowiska, z którego wyszły, gdzie intensywnie krzewiły oświatę i kulturę.

Po I wojnie światowej państwo polskie starało się poprzez kursy, preparandy i seminaria, jako główne struktury organizacyjne, przygotować jak największą liczbę nauczycieli do pracy w szkołach powszechnych. Pilnie zabiegano również, by byli to *nauczyciele o najwyższych*

kwalifikacjach zawodowych, dostrzegający sens swej pracy, aktywni zawodowo i potrafiący działać w środowisku lokalnym.

Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. porządkował działalność dydaktyczną seminariów, między innymi obowiązujące przedmioty nauczania. Program i plan nauczania stanowiły podstawowe dokumenty prawne funkcjonowania systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Inne szczegóły regulowały oddzielne rozporządzenia władz oświatowych. Podstawą kształcenia nauczycieli w seminariach nauczycielskich były niewątpliwie przedmioty humanistyczne, co wynikało z przekonania, iż nauki filologiczne, są fundamentem wszelkiej wiedzy. Obok umiejętności opanowania wiedzy o języku, program podkreślał rolę literatury w kształtowaniu poglądów przyszłych nauczycieli [2, c. 58]. Szczególną uwagę poświęcano także krajoznawstwu, opartemu na systematycznie organizowanych wycieczkach. Fundusze na wycieczki gromadzono stale, nieprzerwanie przez wiele miesięcy, a nawet lat, poprzez opłaty wnoszone na samorząd uczniowski, urządzano imprezy kulturalno - rozrywkowe itp.

Po ukończeniu nauki w seminarium, zgodnie z postanowieniami dekretu, uczniowie składali pierwszy egzamin nauczycielski. Pracę wychowawczą w seminarium normował okólnik MWRiOP z dnia 25 sierpnia 1927 r. W myśl tego okólnika podstawowym zadaniem wychowawczym seminariów było rozwijanie młodzieży pod względem fizycznym, moralnym i obywatelskim w duchu tolerancji religijnej, narodowościowej i pozycji społecznej.

Zasadniczym czynnikiem rzutującym na sprawność dydaktyczną i efektywność wychowawczą seminariów nauczycielskich była kadra nauczycielska. Dlatego władze szkolne starały się o pozyskanie do tych zakładów nauczycieli z dobrym przygotowaniem teoretycznym zdobytym na studiach wyższych, praktyką w szkolnictwie powszechnym oraz nienaganną postawą moralną.

Po zakończeniu I wojny światowej życie stawiało szkołom i zawodowi nauczyciela nowe zadania. Dlatego też zaczęto zastanawiać się nad koniecznością reformy nie tylko seminariów nauczycielskich, ale całego systemu oświaty. Taką reformę wprowadziła Ustawa o ustroju szkolnictwa, przyjęta przez sejm w dniu 11 marca 1932 r. Ustawa wprowadzała dwie formy organizacyjne kształcenia nauczycieli szkół powszechnych: trzyletnie licea pedagogiczne, oparte na podbudowie czteroletniego gimnazjum i dwuletnie pedagogia, przyjmujące absolwentów liceum ogólnokształcącego [9, c. 21-22].

Ponieważ sieć pedagogiów była bardzo skromna, więc podstawową formą kształcenia nauczycieli pozostawały licea pedagogiczne, jako średnie szkoły zawodowe. W wyniku realizacji ustawy, seminaria nauczycielskie przestały istnieć w 1936 r.

Najwcześniej tajne nauczanie na terenie całej Polski stworzył Związek Nauczycielstwa Polskiego, który w październiku 1939 r. zmienił nazwę na Tajną Organizację Nauczycielską [11, c. 296].

Wybuch II wojny światowej przerwał kształcenie nauczycieli dla przyszłych potrzeb szkolnictwa. Do organizacji i prowadzenia kształcenia, najczęściej dochodziło z inicjatywy samych mieszkańców regionu, dla których było ono zdecydowaną odpowiedzią na *Rozporządzenie o szkolnictwie w Generalnym Gubernatorstwie* z 31 października 1939 r. W tym rozporządzeniu władze okupacyjne polecały: tworzenie oddzielnych szkół dla Niemców i oddzielnych dla Polaków; podjęcie bezzwłocznej działalności przez szkoły powszechne, o ile jeszcze tego nie uczyniły; ograniczenie polskiego szkolnictwa średniego do tak zwanych szkół fachowych (Fachschule), czyli zawodowych, kształcących wykwalifikowanych robotników.

Pierwsze licea pedagogiczne w powojennej Polsce rozpoczęły działalność w roku szkolnym 1944/45, w liczbie 41. Do roku szkolnego 1954/55, czyli zaistnienia Studium Nauczycielskiego, licea pedagogiczne były głównymi zakładami kształcącymi dla szkolnictwa podstawowego nauczycieli i jednocześnie dokształcającymi nauczycieli niekwalifikowanych [10].

Zakończenie. Krótki okres istnienia nowo powstałych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nie pozwolił im rozwinąć pełnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, tym bardziej, że nie zdołano opracować dla nich stałych programów nauczania, jak też i stosowanych podręczników, nie miały również wymaganej kadry. Skromne doświadczenia zniszczone zostały przez okupacje hitlerowską.

Aczkolwiek licea pedagogiczne sięgają swoimi początkami okresu międzywojennego, kiedy stały się głównymi zakładami kształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Bibliografia:

1. Archiwum Państwowe w Częstochowie, (dalej: AP Częstochowa), Akta miasta Częstochowa, sygn. 1214, Pismo Oddziału Powiatowego ZPNSP w Kielcach z 18 XII. 1920 r.
2. Adamczyk S., Z historii seminarium nauczycielskiego w latach 1916- 1936, [w:] Stulecie zakładu kształcenia nauczycieli w Jędrzejowie 1872 -1972, opr. Adamczyk S. i inni, Jędrzejów 1972.
3. Bromberek B., Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce (lata 1918 – 1932), Poznań 1964, tabela XIV.
4. Bryda W., Życie i zgon seminariów nauczycielskich w naszym okręgu. Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego (dalej: Dz. Urz. KOKS)1936, nr 6.

5. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919, nr 2, poz. 3, (dalej: Dz. Urz. MWRiOP).

6. Grzywna J., Oświata i kultura w powiecie kieleckim w latach 1918 - 1939, Kielce 1977.

7. Kraeutler J., Statystyka szkolnictwa powszechnego, „Rocznik Pedagogiczny", Warszawa 1923.

8. Kulpa J., Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918 - 1939, Wrocław - Warszawa -Kraków 1963.

9. Szempruch J., Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce, Rzeszów 2000.

10. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. – O ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP z 1932 r., nr 38, poz. 389).

11. Wroczyński R., Dzieje oświaty polskiej, t. 2, Warszawa 1996.

АРТПЕДАГОГІКА Й АРТТЕРАПІЯ У ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Яковишина Т.В.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету
yakovyshynat@gmail.com

Сучасна школа поступово утверджується як простір рівних можливостей, де кожна дитина, незалежно від особливостей розвитку, має право на якісну освіту та соціалізацію. Важливою ланкою в цьому процесі є асистент учителя, діяльність якого в умовах інклюзивного освітнього середовища виходить за межі звичайної педагогічної допомоги.

Асистент учителя в початковій школі виступає посередником між дитиною з особливими освітніми потребами та освітнім середовищем. Його головна мета – створити умови для комфортного й ефективного навчання. Це вимагає поєднання професійних умінь і людяності: терпіння, чуйності, готовності до співпраці.

Робота асистента включає різні напрями. Насамперед він допомагає дитині в опануванні навчального матеріалу, пояснює завдання доступною мовою, пропонує адаптовані методи виконання. Водночас асистент сприяє розвитку самостійності: не виконує роботу замість учня, а навчає його знаходити рішення власними силами. Важливим аспектом є соціалізація: підтримка під час спілкування з однолітками, подолання бар'єрів у взаємодії [2].

Не менш значущою є співпраця асистента з учителем та батьками. Лише командна робота дозволяє обрати правильні педагогічні стратегії, врахувати індивідуальні потреби й поступово досягати позитивних результатів. В інклюзивному середовищі асистент стає не лише помічником, а й партнером педагога, що забезпечує гармонійне функціонування класу.

Таким чином, діяльність асистента вчителя початкових класів є важливим чинником реалізації інклюзивної освіти. Вона поєднує турботу й професіоналізм, підтримку й розвиток, індивідуальність і командність. Завдяки його роботі діти з особливими освітніми потребами отримують шанс не лише навчатися, а й відчувати себе повноцінними учасниками шкільного життя.

Сучасне інклюзивне освітнє середовище вимагає від педагога і, зокрема, асистента вчителя, пошуку нових методів і засобів для забезпечення якісної та доступної освіти кожній дитині. Одним із найбільш ефективних напрямів такої діяльності виступають артпедагогіка та арттерапія, адже саме мистецтво відкриває природні шляхи до емоційного, когнітивного й соціального розвитку дитини.

Арттерапія та артпедагогіка сьогодні дедалі частіше розглядаються як ефективні інструменти педагогічної та корекційної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Вони базується на використанні різних видів мистецтва – малювання, музики, театральних імпровізацій, ліплення, танцю – як засобів вираження внутрішнього світу дитини, розвитку її емоційної сфери та комунікативних навичок [1].

Для дітей молодшого шкільного віку мистецька діяльність є природним способом пізнання світу та самовираження. Тому застосування арттерапії та артпедагогіки в інклюзивному середовищі допомагає:

1) знижувати рівень тривожності та напруги, які часто супроводжують навчання;

2) розвивати комунікативні вміння, оскільки творчість у групі стимулює взаємодію та партнерство;

3) підвищувати самооцінку, адже дитина відчуває успіх навіть у невеликих творчих досягненнях;

4) коригувати поведінкові прояви, пропонуючи безпечний спосіб вираження емоцій;

5) розвивати дрібну моторику, уяву, мовлення та когнітивні здібності.

Ефективність роботи асистента, який інтегрує у свою діяльність методи артпедагогіки й арттерапії, проявляється у кількох ключових аспектах:

1) підвищення емоційного комфорту дитини. Мова йдеться про те, що творчість допомагає знімати напругу, подолати тривожність, навчитися виражати емоції прийнятними способами. Асистент, використовуючи арттерапевтичні вправи, допомагає дитині почуватися впевненіше й спокійніше у шкільному середовищі;

2) розвиток комунікативних навичок. Групові творчі завдання (малювання, музичні імпровізації, театральні мініатюри) сприяють взаємодії між дітьми. Асистент у такому процесі стає фасилітатором спілкування, допомагає дитині з ООП знаходити своє місце в колективі;

3) стимулювання когнітивного розвитку. Артпедагогіка дозволяє засвоювати навчальний матеріал у наочній, образній формі. Наприклад, вивчення букв через малювання, математичних понять – через конструктивні творчі вправи. Це особливо ефективно для дітей із порушеннями уваги чи мислення;

4) формування позитивної самооцінки. У творчості немає «правильних» і «неправильних» відповідей, кожна дитина може відчути успіх. Завдяки підтримці асистента дитина з ООП поступово набуває впевненості у власних силах;

5) соціалізація та інтеграція. Коли асистент організовує спільні творчі проєкти, дитина з особливими освітніми потребами стає активним учасником шкільного життя. Це формує толерантність у класі, зменшує відчуження й створює атмосферу прийняття.

Наведемо кільки прикладів з практики застосування педагогічних арттерапевтичних вправ, які можна використовувати асистентом в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у початковій школі.

Візуальне мистецтво (малювання, ліплення). «Мій настрій» – дитина малює свій настрій у вигляді кольорів, плям чи ліній. Потім разом із асистентом чи вчителем обговорює, що означають ці образи. Це допомагає виявляти та проговорювати емоції.

«Чарівна тварина» – створення фантастичного персонажа з пластиліну чи глини. Вправа розвиває уяву, дрібну моторику та знижує напруження.

«Долоньки дружби» – діти обводять свої долоні на папері й прикрашають їх, а потім складають їх разом у спільне «коло дружби». Це сприяє згуртуванню класу.

Музична арттерапія. «Мелодія настрою» – діти обирають музичний інструмент (дзвіночок, барабан, маракаси) і відтворюють ритм свого настрою. Це розвиває самовираження та допомагає знімати стрес.

«Музичний діалог» – двоє дітей «розмовляють» між собою звуками інструментів. Така вправа стимулює комунікацію та співпрацю.

«Малюємо музику» – під час прослуховування спокійної чи веселої мелодії діти малюють те, що вони «бачать» у музиці. Це розвиває емоційну сферу й асоціативне мислення.

Театральна арттерапія. «Живі емоції» – діти зображають різні емоції (радість, сум, здивування) за допомогою міміки та жестів. Це допомагає розпізнавати й контролювати власні емоційні стани.

«Казка навпаки» – розігрування відомої казки, але з іншим, добрим фіналом. Вправа формує позитивне мислення й уміння знаходити альтернативні рішення.

«Чарівний предмет» – діти по черзі беруть у руки будь-який предмет і вигадують, якою «чарівною» силою він володіє. Це стимулює креативність та мовленнєву активність.

Пісочна терапія. «Мій світ у піску» – дитина створює власний «світ» у пісочниці за допомогою іграшок чи природних матеріалів. Це дозволяє виражати внутрішні переживання.

«Доріжки настрою» – проведення різних доріжок у піску (хвиляста, пряма, з перешкодами) й обговорення, яка з них найбільше нагадує життя дитини зараз.

«Будівництво міста» – групова вправа, де діти разом створюють місто з піску. Вона формує командність і розвиває навички співпраці.

Особливо цінним є те, що артпедагогіка й арттерапія сприяють індивідуалізації освітнього процесу: кожна дитина може проявити себе у власному темпі, через той вид мистецтва, який для неї найближчий. Учитель та асистент мають можливість краще зрозуміти внутрішній стан здобувача, вчасно помітити труднощі та підтримати його.

Таким чином, артпедагогіка й арттерапія в початковій школі не лише полегшують освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами, а й формують умови для їхньої успішної соціалізації, розвитку творчого потенціалу та гармонійного особистісного зростання.

Література:

1. Тадеуш О. Арт-педагогіка як поліфункціональна технологія навчання, виховання та розвитку особистості. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 170. С. 118-122.
2. Яковишина Т. Соціалізація дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засобами артпедагогіки. *Особистість як простір випробування та формування культури (в умовах воєнного стану)*: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 15-17 травня 2025 року). Київ: НАКККіМ, 2025. 202 с.

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ РЕАЛЬНОСТІ

Ярмолицька С. О.
методист навчально-методичного центру психологічної служби і соціальної роботи ТОКІППО, s.yarmolytska@ippo.edu.te.ua
Коротюк З.М.
методист, в.о. завідувачки навчально-методичного центру психологічної служби і соціальної роботи ТОКІППО, z.korotyuk@ippo.edu.te.ua

Зміни в сучасному світі: військові конфлікти, гуманітарні кризи, соціально-економічні загострення створюють значні загрози не лише фізичному, а й ментальному здоров'ю людини. Згідно Всеукраїнської програми ментального здоров'я, «стрес та знервованість стали буденністю для майже 80% українців» [5, с.85]. Учасники освітнього процесу постійно знаходяться під впливом стресогенних і психотравмуючих чинників, викликаючи в учнів складнощі в навчальному процесі, а у вчителів проблеми у професійній і життєвій діяльність, що відбивається на їх благополуччі та здоров'ї [2; 4; 5].

Повномасштабне вторгнення, наслідки пандемії Covid-19, внутрішнє переміщення населення з інших регіонів стали сьогодні для вчителя новим випробовуванням, що вплинуло на послаблення його ментального здоров'я. Педагог, який сам стикається з щоденними викликами, живе і працює в стресовому стані, повинен бути опорою і для дітей, і для батьків своїх учнів, щоб стати прикладом стійкості в кризових умовах, створити безпечний і підтримуючий освітній простір для навчання і розвитку учнів. Для цього йому потрібно мати власний ресурс, вміти турбуватись про своє ментальне здоров'я: вміння усвідомлювати свої потреби, емоції та почуття, керувати своєю поведінкою, налагоджувати і підтримувати здорові взаємовідносини, раціонально накопичувати і розподіляти енергію, зберігати і підтримувати ресурсний стан, здатність протистояти викликам.

Дослідженнями питання ментального (психічного) здоров'я педагога та його окремих аспектів, шляхів збереження професійного здоров'я, займались науковці та практики: М. Беребін, В. Бобрицька, І. Дубровіна, Г. Зайцев, Г. Зайчикова, Л. Карамушка, В. Кашкадимов, М. Лейтер, С. Максименко, С. Маслач, Г. Мешко, Л. Мітіна, Г. Олпорт, Ф. Перлз, Н. Рибніков, Е. Рутман, В. Слободчиков, Л. Смик, Н. Самоукіна, В. Філіпов, Т. Форманюк, В. Хомік, Є.Черкаська. А. Шафранова, В. Шепель, О. Шувалов, Ю. Щербатих та ін.) [2; 4; 5].

Термін «психічне здоров'я» був уведений Всесвітньою організацією охорони здоров'я в 1979 р. і є «станом повного фізичного, духовного та соціального добра, в якій людина може реалізувати свої власні здібності, протистояти звичайному життєвому стресу, продуктивно працювати та сприяти соціальному життю» [3, с.313; 4, с.75; 5, с.84]. У Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 р. психічне здоров'я трактується як

«стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти». Згідно Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», ментальне здоров'я є «основним правом людини та невід'ємною частиною її загального фізичного стану і кожен громадянин України повинен мати доступ до необхідної психологічної допомоги у важких ситуаціях, пов'язаних з військовими конфліктами, катастрофами, або іншими надзвичайними ситуаціями» [5, с.85]. Тобто ментально здорова людина – це людина, яка почувається в гармонії, має енергетичний резерв для діяльності та подолання труднощів в повсякденному житті, має наснагу розвиватися та допомагати іншим, бути захищеною і отримувати психологічну допомогу в критичних ситуаціях. Що стосується професійного здоров'я вчителя, то у психолого-педагогічній науці під цим розуміють «здатність організму зберігати й активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особистості вчителя в умовах протікання педагогічної діяльності» [2]. Тому ментальне здоров'я є невід'ємною складовою повноцінного життя сучасного педагога і його професійної самореалізації, де належне місце повинна займати турбота про його власне благополуччя.

Вчителі, забезпечуючи безпечний ефективний освітній процес, покращують емоційний стан дітей, які знаходяться під впливом стресових факторів, і, тим самим, допомагають впоратись їм з навчальними проблемами та життєвими обставинами. Л. Мітіна зазначає, що «різке погіршення здоров'я дітей багато у чому визначається невротизацією середовища їх перебування, створюваного, окрім інших, і педагогами» [2]. Тому саме зараз дитині важливі почуття безпеки й емоційна близькість із дорослим, серед яких важливе місце в школі займає вчитель. На жаль, робота педагога сьогодні через війну та освітні виклики є вкрай напруженою, насиченою, емоційно виснажливою й енергозатратною, що безпосередньо впливає на його ментальне здоров'я.

Важливим фактором, що впливає на зниження рівня психічного здоров'я вчителя, є належність до групи професій в сфері «людина-людина», що передбачає наданням підтримки і допомоги підопічним, високу стресогенність, психологічну напруженість, комунікативну насиченість робочого дня через безперервний потік постійної взаємодії з учасниками освітнього процесу, велику кількість емоційно інтенсивних контактів, часту появу нової роботи, «постійну активну роботу мислення», відповідальність за результат спілкування, якість знань, через професійну деформацію, соціальну незахищеність, низький статус професії у суспільстві [2; 3; 4].

Ризиком появи у педагога професійного вигорання є часті зміни умов взаємодії, постійне спілкування з учасниками освітнього процесу, підвищені вимоги реальності до

педагога, організації його інтелектуальної діяльності, високий рівень невизначеності, що «передбачає мобілізацію адаптаційних механізмів, прояв толерантності і прогностичних здібностей» [4, с. 75]. Вчитель не може впоратися з професійними завданнями, коли перебуває у стані стресу, піддається емоційному перенапруженню, що, в свою чергу, призводить до погіршення його здоров'я [3, с. 314]. У Міжнародній класифікації хвороб навіть виділяють термін «професійний стрес», наслідком якого є синдром емоційного вигорання, стан фізичного, емоційного і розумового виснаження фахівця [2].

Рівень психічного здоров'я вчителя залежить і від усвідомлення цінності своєї професії. «Лише тоді, коли людина усвідомлює свою професійну роль, адекватно оцінює свої досягнення, професійні якості та рівень розвитку, можливі свідомий і активний професійний розвиток і саморозвиток» [3, с.315]. Це свідчить про зрілість особистості, про її високий рівень психічного здоров'я.

При дослідженні питань ментального здоров'я набуває значущості визначення та розвиток адаптаційного потенціалу особистості, що розкривається через резильєнтність (позитивні особистісні якості, стійка мотивація, успішна адаптація до життєвих змін), життєстійкість (здатність витримувати стрес, зберігати внутрішню збалансованість) та копінг (забезпечення та підтримка ментального здоров'я, задоволеності соціальними відносинами) [5, с.85].

Недостатньо сформовані у педагога гнучкість та стресостійкість зумовлюють низьку адаптацію до нових умов праці та професійних викликів, послаблюють здатність до прийняття рішень і самостійності, ініціативності, викликають труднощі у налагодженні міжособистісних відносин та ефективності командної роботи тощо [3, с.382]. Часто причиною несформованих якостей в особистості є відсутність чи наявна незначна кількість навичок захисту, саморегуляції під час стресу, самопідтримки, вміння своєчасно дистанціюватися, відновити ресурси [3]. Це викликає тривогу, гнів, страх, втому, відчай та інші дисфункційні емоції та почуття.

Стаж педагогічної діяльності та вік вчителя теж є значущими факторами, що впливають на рівень здоров'я, особливо на початку роботи в школі (Р. Хусаінова) [4, с. 77]. У молодих вчителів знижується професійна самооцінка, зростає рівень тривожності, пізніше - зростає рівень напруженості, безпринципності, підвищується значущість фізичного самопочуття.

Всі ці фактори негативно впливають на фізичне здоров'я вчителя, викликаючи психосоматичні захворювання різної локалізації чи загострити наявні фізичні хвороби. Нейропсихолог М. Французов розглядає такі прояви «як нездорову адаптацію людини до життєвих обставин», коли нервова система через перевантаження не може справитись з отриманою інформацією [1]. Як результат, розлади психічного здоров'я вчителя, зміни його

особистості, ознаки синдрому емоційного вигорання та відсутність здатності боротися з негативними стресорами [3, с. 314]. «Якщо педагог має порушення психічного здоров'я, то це позначається на падінні професійної самооцінки, спричиняє зниження творчої і пізнавальної активності, перекладання частини професійних завдань на учнів, емоційне вигоряння, виражену мотивацію влади не тільки у професійній, а й в особистісній сфері [4, с. 75].

Щоб вчитель міг передати знання учням, підтримати і допомогти їм справитися з життєвими труднощами, навчити бути самостійними та відповідальними, йому потрібно теж подбати про власний відпочинок, про своє ментальне здоров'я [1]. Адже він теж під час війни стикається з травматичним досвідом, переживає негативні емоції, і так само, як діти, потребує додаткової підтримки та джерел поповнення власних ресурсів. Турбота про психічне здоров'я допомагає впоратись із стресом, стати більш резильєнтним, знижує ризик розвитку тривожно-депресивних розладів, соматичних хвороб, покращує когнітивні функції, мінімізує розчарування та гнів, знижує ризик, допомагає усвідомити сенс життя, підвищує відчуття щастя [1].

Щоб зберегти та підтримати своє психічного здоров'я, педагогу, насамперед, потрібно дотримуватись базових правил: повноцінний сон, збалансоване харчування, режим дня та фізична активність [1]. Також важливо вчителю формувати навички позитивного мислення, асертивної поведінки, розвивати вміння планувати, встановлювати свої кордони, давати час на відпочинок та улюблене заняття, займатись фізичними активностями, підтримувати соціальні зв'язки, звернутись за допомогою до психолога.

Дослідники (Д. Бульченко, І. Тодорова, О. Плетка, О. Скоробогата, Н. Бакурідзе, Л. Інжиєвська) акцентують увагу на психологічній просвіті, психоедукації, як методу підвищення психологічної компетентності вчителів та засобу збереження їх ментального здоров'я, як інструмент здобуття необхідних для цього знань і навичок самодопомоги і підтримки іншого [3]. Дієвими формами роботи відзначають лекції, семінари, тренінги, інформаційні матеріали (брошури, статті, відео), групи підтримки та психологічні консультації. Вчена І. Коваленко підкреслює дієвість застосування просвітницьких сайтів, You Tube-каналів, просвітницьких розділів на платформах бібліотек, проведення вебінарів, шкіл, семінарів на онлайн-платформах за даною тематикою [3, с.383].

Г. Мешко, О. Мешко пропонують педагогам турбуватись про своє психічне здоров'я ще на етапі здобуття педагогічної освіти, коли починає формуватися їх психолого-педагогічна компетентність. Науковці пропонують здійснювати це через впровадження спецкурсу «Професійне здоров'я педагога» і, таким чином, сприяти формуванню

саногенного мислення майбутнього фахівця, освоєння системи психологічної саморегуляції, участь у групах тренінгів з проблем міжособистісного спілкування [2].

Важливими для педагога є регулярні консультативні та навчальні зустрічі з психологом в рамках тренінгів, корекційних занять, онлайн-курсів, вебінарів, бесідах тощо для засвоєння технік першої психологічної допомоги, щоб сформувати свою стабільність під час кризи, «емоційно загартувати організм», запобігти виникненню стресу та професійного вигорання [2]. У роботі з вчителями психологу рекомендується розробляти інформаційні пам’ятки з даної теми.

Корисно для педагога побудувати власну програму збереження ментального здоров’я, захисту від професійного вигорання, що залежить від індивідуальних особливостей вчителя, умов, у яких він живе і працює [2]. У цьому випадку важливо вміти вчителю перевести свою енергію в іншу форму діяльності, зайнятися тим, що приносить задоволення, знімає емоційну напругу у соціально прийнятих формах. Також тут може допомогти адміністрація освітнього закладу, яка повинна чітко розподілити обов’язки та посадові функції, забезпечити формування сприятливого психологічного клімату в школі, налагодженню здорових взаємостосунків між педагогами, позитивних моментів, що безпосередньо впливає на стан здоров’я вчителів.

Отже, серед факторів життєдіяльності, психологічного благополуччя, професійної самореалізації педагога, його турбота про власне здоров’я займає пріоритетне місце. Вчителі, які дбають про своє ментальне здоров’я, краще справляються з труднощами, можуть контролювати власне життя, менше схильні до емоційного вигорання, вміють підтримувати гармонійні стосунки, відчувають радість від повсякденних справ, у них підвищений рівень мотивації і задоволеності своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком. Здоров’я сучасного вчителя – важлива умова для збереження психічного здоров’я учнів та підвищення рівня ефективності його професійної діяльності. Серед засобів підтримки ментального здоров’я педагога: загальноприйняті базові правила збереження здоров’я, навчання навичкам саморегуляції, методикам когнітивно-поведінкової терапії, психологічна просвіта, впровадження та реалізація освітньо-оздоровчих програм, програм психосоціальної підтримки (наприклад, Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»). Адже лише здоровий педагог може сформувати в учнів психологічну стійкість, внутрішню мотивацію до навчання, здатність до критичного мислення, розвинути емоційний інтелект, сприяти успішному навчанню та подальшому здобутті освіти, покращити емоційний стан дітей і, тим самим, допомогти їм впоратись із своїми складними життєвими обставинами.

Література

1. Зрозуміти стрес: як учителю дбати про своє ментальне здоров'я? URL: https://krncprpp.in.ua/novyny/zrozumity-stres-yak-uchytelyu-dbaty-pro-svoye-mentalne-zdorov-ya/

2. Мешко Г.М., Мешко О.І. Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності. URL: https://studentam.net.ua/content/view/7664/97/

3. Психологічне благополуччя та ментальне здоров'я в умовах невизначеності : матеріали науково-практичної конференції, м. Одеса, 7 квітня 2025 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. – 396 с.

4. Черкаська Є.Ф. Особливості психологічного здоров'я вчителя та його зв'язок із віком і досвідом роботи. *Науковий вісник Херсонського державного університету* . Серія Психологічні науки.Випуск 2021, 3. С.74-79

5. Філіпов В.Ф. Теоретичні засади проблеми збереження ментального здоров'я педагога у сучасних умовах. *Слобожанський науковий вісник*. Серія Психологія, випуск 2, 2024. С. 83-87. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/486/455

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, БЕЗПЕКА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА

Ящишин І.В.

заступник директора КУТОР «Центр аналітично-методичного та матеріально-технічного забезпечення розвитку освітніх закладів області», yaschyshyn.iryna@gmail.com

В умовах воєнного стану професійна діяльність педагога набуває нових вимірів, виходячи за рамки традиційного викладання. Вона вимагає не лише адаптації до складних обставин, а й усвідомленого формування стійкості та патріотизму в здобувачів освіти. Основні виклики для освітян сьогодні - це організація освітнього процесу в безпечних умовах, забезпечення оплати праці та виплати стипендій, а також психологічна та соціальна підтримка. Крім того, педагоги мусять бути готові надавати учням психологічну допомогу, навчати їх навичок безпеки та допомагати долати стрес.

Сьогодні поняття «дитина в безпеці» є основоположним. Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища та Концепції безпеки закладів освіти, безпечне освітнє середовище має три ключові складові:

фізична безпека - це комплексна система захисту школи та всіх учасників освітнього процесу від реальних і прогнозованих загроз соціального, техногенного та природного характеру;

психологічна безпека - це стан середовища, вільний від проявів психологічного насильства. Він сприяє задоволенню основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні та забезпечує психологічну захищеність учасників;

інформаційна безпека - це система дій та інструментів для захисту інформації від неправомірного використання, несанкціонованого доступу. Вона охоплює безпеку на фізичному, особистісному та суспільному рівнях, а також керування доступом до інформації та кібербезпеку.

Ці три компоненти є основою для створення цілісного безпекового середовища, яке формується як у шкільному просторі, так і в межах громади. Усі три сфери тісно взаємопов’язані, оскільки фізичні загрози можуть спричинити психологічні травми, а психологічна нестабільність може знизити здатність до самозахисту.

Формула «Безпечне середовище + Безпечний дорослий = Дитина в безпеці» демонструє, що фізична безпека є лише однією зі складових. Навіть у максимально підготовленому просторі дитина не почуватиметься в безпеці без безпечного дорослого - людини, яка випромінює доброзичливість, емпатію та стабільність, діючи винятково в її інтересах.

Для того, щоб стати джерелом відчуття захищеності для учнів, педагог має спершу подбати про власний психоемоційний стан. Це включає свідоме зміцнення ментального та емоційного імунітету, що є проявом професійної етики. Позиція «не нашкодь» (словом, дією чи емоційним проявом) стає ключовою. Освітнє середовище не може бути безпечним лише завдяки інфраструктурним змінам. Його формує щоденна комунікація та поведінка дорослих. Універсальної формули для цього не існує, адже план дій має бути адаптований до конкретних умов безпекової ситуації в регіоні, фінансування та ресурсів закладу. Це вимагає злагодженої співпраці керівництва школи, представників органів місцевого самоврядування та батьківської громади.

Психологічна безпека особистості визначається як задовільний стан психіки, що дозволяє людині адаптуватися до змін, розвиватися та створювати здорові стосунки. Психологічна безпека освітнього середовища є її продовженням і охоплює благополуччя всіх учасників освітнього процесу: педагогів, учнів та їхніх батьків.

В умовах воєнного стану надання психологічної підтримки є одним із ключових завдань закладу освіти. Це включає: діяльність практичних психологів відповідно до професійних стандартів; зосередження на психологічному благополуччі дитини, адже воно безпосередньо впливає на її мотивацію та успішність; надання особливої уваги дітям, які опинилися в складних життєвих обставинах або пережили кризові події.

Ключова роль у цьому процесі належить педагогам, чий власний емоційний стан є джерелом сприятливого клімату. Вони не лише викладають, а й формують відповідальну поведінку, виявляють ризики та організовують надання допомоги. Зміцнення їхньої емоційної стійкості є невід'ємною частиною забезпечення якісного освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

Для ефективної реалізації концепції «дитина в безпеці» педагоги повинні впроваджувати конкретні практики на рівні закладу освіти, взаємодії з учнями та на рівні самозахисту. Важливо, щоб у кожному закладі освіти були розроблені й доведені до відома всіх учасників освітнього процесу чіткі протоколи безпеки. Також необхідно підтримувати зв'язок з органами місцевого самоврядування для моніторингу безпекової ситуації в регіоні.

Окрім того, має бути належним чином організована психологічна підтримка для учнів, педагогів і батьків. Активне використання технік щодо формування емоційної стійкості, розвиток власної емпатії та комунікативних навичок створює спільноту підтримки. Впровадження цих практичних аспектів дозволить педагогам не лише ефективно виконувати свої професійні обов'язки, а й стати надійним орієнтиром для учнів у цей непростий час, сприяючи їхній адаптації та психологічному зростанню.

Професійна діяльність педагога в умовах воєнного стану є складним і багатогранним феноменом, що виходить далеко за межі традиційних освітніх практик. Вона

трансформується в місію, спрямовану на забезпечення комплексної безпеки та психологічної стійкості учнів. Ключовою є концепція «дитина в безпеці», яка охоплює не лише фізичний захист, а й психологічну та інформаційну складові. У цьому контексті педагог перетворюється на «безпечного дорослого» - особу, яка, попри зовнішні загрози, здатна створювати атмосферу довіри, стабільності та підтримки. Це вимагає від учителів не лише професійної компетентності, але й постійної турботи про власне ментальне здоров'я.

Важливо пам’ятати, що робота з формування психологічної безпеки освітнього простору - це безперервний процес реагування на нові виклики життя, пошук нових можливостей, ресурсів, генерування нових ідей і правил. Успіх у цьому напрямку залежить від системного підходу, що передбачає злагоджену співпрацю всіх учасників освітнього процесу, адаптацію методик викладання та впровадження конкретних практик психологічної підтримки. Місія сучасного педагога полягає не лише в передачі знань, а й у формуванні стійкого та відповідального покоління, готового долати виклики сьогодення та будувати майбутнє.

Література:

1. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 5 вересня 2017 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 26.09.2025).
2. Закон України «Про захист персональних даних» (№ 2297-VI від 1 червня 2010 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17#Text (дата звернення: 26.09.2025).
3. Закон України «Про національну безпеку України» (№ 2469-VIII від 5 червня 2018 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19#Text (дата звернення: 26.09.2025).
4. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти» (№ 301-р від 7 квітня 2023 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#Text (дата звернення: 26.09.2025).
5. Фізер В. С., Шелевер О. В. Психологічна безпека освітнього середовища: психолого педагогічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. Вип. 67. Т. 1. С. 87–91.
6. Цюман Т., Нагула О. Психологічна формула безпеки як концептуальна основа формування навичок безпечної поведінки особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2021. № 35 (1). С. 94–100.
7. Про безпеку: безпечна освітня екосистема громади: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Софій, А. Аносової. Київ: Центр інноваційної освіти «Про.Світ». 2023. 518 с.

ISBN 978-83-68480-13-9
DOI https://doi.org/10.58246/TCFL3472